دكتور فتحي علي يونس

قراءات في اللغة والتفكير

وبناء كتب القراءة وتقويمها

في ضوء لغة الطفل

« من أربع سنوات إلى تسع سنوات »



قراءات
في اللغة والتفكير
وبناء كتب القراءة
وتقويمها في ضوء لغة الطفل
(من أربع سنوات إلى تسع سنوات)
دكتور فتحي على يونس
الطبعة الأولى ١٤٣٩ هـ ـ ٢٠١٨ م
مكتبة وهبة ١٤ شارع الجمهورية ـ عابدين ـ القاهرة
٣٥٦ صفحة ١٧ × ٢٤ سم
رقم الإيداع : ٢٠١٨/٥٤٩١
الترقيم الدولي : .I.S.B.N
978-977-225-469-9

جميع الآراء الواردة بالكتاب تعبر عن رأى المؤلف وهو المسئول عنها وحده



دار الكتب والوثائق القومية
دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر إعداد إدارة الشئون الفنية

يونس ، فتحي على .
قراءات في اللغة والتفكير وبناء كتب القراءة وتقويمها في ضوء لغة الطفل
(من أربع سنوات إلى تسع سنوات) /
فتحي على يونس .ـ ط١ .ـ القاهرة :
مكتبة وهبة للطبع والنشر والتوزيع ، ٢٠١٨
٣٥٦ صفحة ؛ ٢٤ سم
تدمك ٩ ٤٦٩ ٢٢٥ ٩٧٧ ٩٧٨

١ - الكتب والقراءة للأطفال

أ- العنوان

٢٨,٥



بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾

خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾

ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾

ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾

عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾

صَدَقَ ٱللَّهُ العَظِيمُ (العلق: ١-٥)

الفهرس

الفصل الثاني
المعجم اللغوي لطفل الرياض والمدرسة الابتدائية
(٧٧-١١٥)

الفصل الثالث
المعنى قضية لغوية واجتماعية
(١١٧-١٣٤)

الفصل الرابع

تنمية الثروة اللغوية في القراءة

(١٣٥-١٨٦)

الفصل الخامس

الانقرائية (مدخل لاختيار المواد القرائية)

(١٨٧-٢٢٦)

الفصل السادس
دراسات تطبيقية حول العلاقة
بين لغةالأطفال الشفوية وبناء كتب القراءة وتقويمها

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

ذكريات عبرت وفق خيالي ..

حينما يخلو الإنسان بنفسه يحلو له أحياناً أن يراجع أوراقه وما كتب فيها .

وإنها لمتعة رائعة أن تعود إلى ما كتبت في زمن الصبا ، والأكثر متعة أن ترى أن ما كتبته منذ زمن بعيد ما يزال له قيمة علمية كبيرة ، وأن ما سطرته مايزال حياً ، ولقد وجدت أن معظم هذه المذكرات التي بين يدي ترتبط ارتباطاً كبيراً باللغة والفكر ، وعلاقة هذا بذاك ؛ وهذا المجال من مجالات تعليم اللغة يشدني ويثير ما لدى من طموحات في الإسهام بقدر مقبول في لفت الانتباه إلى ما بين اللغة والتفكير من علاقات .

فاللغة أساس عملية التفكير ، ويبدو ذلك واضحاً في أن الاستخدام الأمثل للغة هو ما يعبر عن الفكر والمنطق والمعرفة .

وحين يجرب الإنسان أمرًا فإنه قد يفكر بصوت عالٍ ؛ أي أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة تبادلية . فاللغة تنمي الفكر ، والفكر ـ بالتالي ـ تعبر عنه اللغة ، وعلى قدر وضوح اللغة يكون وضوح الفكر ، ومن ثمَّ فإنه لا يمكن لإنسان أن يكون بليغاً في موضوع لا يفهمه ، وقد ذكر علماء الأجناس أن الذكاء الإنساني هو أساس الحضارة .

علاوة على اهتمامي بالعلاقة بين اللغة والفكر ، فهناك أمر آخر لا يقل أهمية عن هذا ، وهو العلاقة بين النمو اللغوي وظهور المفاهيم Concepts ؛ فالمفاهيم تكون أساساً من الحواس التي يستخدمها الحضين البشري في تعرف

العالم من حوله ؛ أي يدرك الطفل العالم بسمعه أولاً وببصره ثانيًا ، وذوقه ، وشمه ، وإحساسه ، ثم بعد أن تدخل اللغة حياة الطفل يبدأ في ربط الأشياء بالأسماء ، وهنا تبدأ المفاهيم العامة لدى الطفل ثم المفاهيم الخاصة ، ويرتبط الذكاء ارتباطاً مباشراً بنمو المفاهيم ؛ لأن تعريف المفهوم يركز على المعنى العام للكلمة .

وينمو ذكاء الطفل نمواً مطرداً من الانطباعات الإدراكية إلى القدرة على التفكير المجرد . في بداية مرحلة المراهقة ، ولأن اللغة ذات علاقة بالذكاء ، يرتبط مستوى الذكاء لدى الطفل بالقدرة على تعرف ما يسمع وعلى النطق مبكراً ، وعلى نمو الثروة اللغوية من مفردات وتراكيب في سن مبكرة . واختبارات الذكاء تعطي للغة مكانة كبيرة فيها .

بالإضافة إلى ما سبق فإن هذا الكتاب يهتم باللغة والتفكير ، والنمو اللغوي وظهور المفاهيم والنمو اللغوي والذكاء ، فقد سجلت كثيراً مما قرأت عن نمو لغة الطفل وعن مراحل النمو ، وعن خصائص الطفل . وسجلت كثيراً عن المعنى وعلم المعنى Semantics وعن أنواع المعنى ، وعن المعنى الحرفي ، والمعنى النفسي ، وعن المعنى البراجماتي .

كل ما سبق من موضوعات سجلتها ترتبط ارتباطاً مباشراً بمواد تعليم القراءة ، وإعداد مواد تعليم القراءة يتطلب عدة أمور منها :

إعداد معجم للأطفال ، وإعداد اختبارات لقياس الفهم القرائي ، وإعداد قوائم مفردات ، وإعداد معادلات Formules لقياس صعوبة وسهولة هذه المواد .

لقد كانت مهمة صعبة أن نجمع كل هذا في صفحات معدودة ، لكنا حاولنا بقدر المستطاع أن نركز في كتابة كل هذه الأمور التي تتطلبها إعداد المواد القرائية .

وأخيراً ، قمنا بجمع مجموعة من الدراسات التي أجريت على لغة الأطفال الشفوية وتقويم كتب القراءة في ضوء هذه المفردات ، وتنوعت هذه الدراسات بين عربية وأجنبية . وقد خُتِم الكتاب بثلاثة ملاحق هي :

١- معلم القراءة من وجهة نظر حديثة .

٢- القراءة البيانية Close Reading .

٣- رؤى معاصرة في قضايا التعليم .

وفي النهاية لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور بدر عبد الكافي لدوره الكبير في مراجعة المصطلحات والتراكيب الإنجليزية . وكذلك الشكر موصول للدكتورة ريهام عبد الله لدورها في كتابة النص الأصلي للكتاب .

وأيضًا أتقدم بالشكر لإدارة مكتبة وهبة بالقاهرة ومديرها الأستاذ سلطان حسين وهبة الذي يدين بالولاء لوالده (رحمه الله) في الوقوف على التصحيح والمراجعة وإخراج الكتاب بالصورة التي ينبغي أن تكون عليها طباعة الكتب العلمية .

وأسأل الله تعالى دوام التوفيق والسداد والقبول لي ولجميع الباحثين والمهتمين بقضايا التعليم ، وتعليم القراءة بصفة خاصة . إنه نعم المولى ونعم النصير وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

القاهرة في : ١٤ ربيع الآخر ١٤٣٩ هـ

الموافق : ١ يناير ٢٠١٨م

دكتور

فتحي على يونس

الفصل الأول

اللغة ونمو التفكير

• ما اللغة ؟

يعنينا في دراستنا هنا أن نهتم بوجهات نظر بعض علماء اللغة وعلماء النفس نحو اللغة ، ومن بين علماء اللغة نجد أحدهم يُعرِّف اللغة بأنها نظام رمزي للتواصل .

ويتفق هذا التعريف الذي يؤكد فكرة اللغة كوسيلة للتواصل مع غيره من التعاريف التي أوردها كثيرون من علماء اللغة منذ أوائل هذا القرن ؛ إذ تُعرَّف اللغة بأنها طريقة عرفية يستعملها البعض لتوصيل الأفكار والعواطف والرغبات بواسطة نظام من الرموز الصوتية التي ينتجها الفرد .

وواضح من هذه التعاريف أن كلمة التواصل تفترض وجود متحدث ومستمع ، وتتفق هذه الفكرة أيضًا مع تعريف (بلومفيلد) من أن اللغة ذلك النظام المحكم المكون من أنماط مختلفة يصبح عن طريقها كلام الفرد مثيرات فعالة بالنسبة للمستمع ، وبواسطة هذا النظام المحكم من الأنماط يستطيع الفرد أن يتنبأ بالاستجابات المنتظرة لأعضاء جماعة ما حينما تستثار هذه الجماعة بواسطة أحد أنماط هذا النظام .

وكلام الفرد هذا الذي يتكلم عنه (بلومفيلد) هو ما أسماه (دي سوسير) الكلام (Parole) ليمكن تمييزه بعناية عن اللغة Langue التي هي الجانب الاجتماعي للكلام الذي لا يستطيع الفرد أن يخلقه أو يعدله بنفسه ولكن يجب أن يستخدمه في شكله التقليدي .

إنها اللغة التي تجعل المجتمع الإنساني ممكنًا ، ودون اللغة ، فالمجتمع والثقافة ـ كما نعرفهما ـ لا يمكن أن يوجدا . وتزودنا اللغة بإمكانية كبيرة للتواصل والتفاعل بين الأفراد والجماعات . وهي الوسيلة التي بواسطتها تتعاون الجماعات والأفراد ويعيشون سويًا . وتعتبر اللغة أعظم ما لدى الجنس الإنساني .

- **طبيعة اللغة :**

اللغة نظام من الرموز اللفظية vocal العرفية arbitrary ، وبواسطتها يتفاعل أفراد جماعة اجتماعية ، وبالإضافة إلى كونها وسيلة للتواصل الشخصي الفعال(inter personal) ، فاللغوي يرى اللغة أداة يتعلمها كل مخلوق ليستخدمها في طفولته المبكرة ، وعن طريقها يمارس ما في بيئته .

ومن وجهة نظر اللغوي تبرز الصفات الآتية للغة :

١- اللغة صوتية language has sound :

وهذا الشكل من اللغة واضح تمامًا ؛ لأن كل فرد يستخدم الصوت حين يتكلم ، وهذه الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس بينما الشكل المكتوب هو التالي في الوجود (insense) ، وهو تمثيل للشكل الأولى Primary ؛ أي أن الكلام على هذا في تعليم اللغة ينبغي أن يبدأ بالشكل الشفوي aural of oral – aspect .

٢- اللغة ذات معنى language has meaning :

اللغة لها معنى لأنها تستخدم وسيلة للتواصل في المجتمع . واللغة تتكون من رموز لها معنى ، وهذه الرموز يعرفها كل من المتكلم والسامع ، ودون هذه المعرفة الثابتة للمعنى يصبح التواصل صعبًا ـ إن لم يكن مستحيلاً .

٣- اللغة رموز عرفية :

والصلة بين الرمز وبين ما يعنيه عرفية أو تقليدية ؛ فالإنجليز والأمريكان ـ مثلاً ـ يطلقون : lift or elevator (المصعد)على نفس الشيء بالترتيب وهذه هي العرفية .

٤- اللغة نظام language has system :

وفي أي لغة تحدث وحدات معينة ، وهذه الوحدات تحدث فقط في نماذج ثابتة معينة ؛ فمثلاً الصوت الممثل في ng في sing لا تحدث إطلاقًا أولا في

المقاطع الإنجليزية : وهي تحدث إما في الوسط أو في النهاية . كذلك فالصفة adjective لابد أن تسبق الموصوف في الإنجليزية .

٥- اللغة سلوك متعلم Language is learned behaviour :

اللغة نظام معقد من العادات ، والعادات ليست غريزة (فطرية) instinctive ؛ بل هي سلوك متعلم . ويولد الطفل دون أي معرفة للغة ، وهو يتعلم اللغة من المجتمع الذي يعيش فيه ، ويتعلم العادات اللغوية التي تمارس في مجتمعه . وكل طفل ينبغي أن يتعلم لغته بالتفاعل مع من حوله ، والشيء المدهش هو كيف يتعلم الكلام بهذه السرعة وهو يلتقط اللغة ـ أيًا كانت ـ التي يعيش فيها (وكيف أنه بسرعة يقدر على تعلم لغة أخرى في أثناء السنين المبكرة جدًا) ، والعنصر الوراثي الوحيد هو أن الطفل العادي يولد بجهاز عصبي معقد يحتاج لأن يتعلم اللغة وينتجها . وعلى الرغم من الجهود الجبارة فمن المستحيل تعليم الحيوانات (فالشمبانزي هو من الحيوانات العليا) لتكلم أكثر من عدة كلمات قليلة جدًا ، وبصعوبة ؛ ويبدو أن هذا المظهر الضعيف يعود جزئيًا إلى الجهاز العصبي الذي ينمو بدرجة ضعيفة للحيوانات العليا لضبط أعضاء الكلام ، ومن ناحية آخرى ـ يعود أيضًا ـ إلى وجود محدودية القدرة limitation على السيطرة على النظام الرمزي المعقد . ويمكن أن يلاحظ أن بعض الحيوانات مثل الكلاب أظهرت مهارة ملحوظة في تعلم الاستجابة لمفردات قليلة من الكلمات والعبارات .

٦- اللغة نامية language is dynamic :

واللغة في حالة تغير دائم ، وهذا التغير بطيء ، يمكن ملاحظته في أنظمة الصوت ، والقواعد ، والمفردات ، والإنجليزية اليوم مختلفة عن الإنجليزية في وقت (شكسبير) ، فنحن في حديثنا اليومي لا تقول thau بل تقول you كذلك العربية اليوم غير عصر ما قبل الإسلام .

- ونغمة الصوت tones ودرجته pitch وشدته والمدى duration والوقفات pauses ، التي لا معنى لها في نفسها بل هي تعطي الرموز معنا ، أو وظيفة قاعدية ، وهذه تسمى الأصوات : phonics .

- **الصيغ** forms :

هي تلك الكلمات التى تتكون إما من جذور الكلمة فقط مثل : (عَلـم)، أو من الجذور مع السابق مثل : (أعلم) أو حاشية مثل :(علام)، أو لاحقة مثل : (علمتُ)؛ ويعني هذا أن الصيغ في أي لغة تتكون من أربعة أشكال هي : جذر الكلمة (root) أو الجذر مع سابقه أو الجذر مع حاشيته ، أوالجذر مع لاحقه ، ويمكن أن تجتمع السابقة مع الحاشية أو مع اللاحقة في وقت لاحق . والعلم الذى يتناول هذه الصيغ ما نطلق عليه علم الصرف (morphology) .

- **تراكيب structures :**

وهي مجموعة من الصيغ أو المفردات تنظم بطريقة معينة حسب السياق ، فالتركيب (جرى أحمد) يختلف فى المعنى عن (أحمد جرى)، ففي الحالة الأولى إخبار بأن أحمد (جرى) وفي الثانية تعني الجملة إما التعجب من أن أحمد قد جرى أو التأكيد على حدوث الجري من أحمد .

- **عملية تعلم اللغة :**

تعلم الطفل اللغة تناولته مدارس علم النفس التربوي ، ففي رأي مدرسة الجشتالت (أن الطفل يتعلم لغته بعد أن يكون قد أدرك المجال الكلي للبيئة التي يعيش فيها ، وميز كل موضوع أمامه عمَّا سواه ، فتعرف الأب والأم والأشياء حوله يدفعه لأن ينطق أسماء هذه الأشياء بمجرد ظهورها أمامه ، علاوة على التعزيز الذي يلقاه ممن حوله من أهله وذويه).

ويـرى Watson أن تعلـم اللغـة يخضـع لنظريـة التـدعيم أو التعزيـز : Reinforcement، الـتي يـرى فيهـا أن الطفـل يميـل إلى تعلـم الاسـتجابات المدعومة أو المعززة سواء بمكافأة مباشرة أو غيرمباشرة .

ولقد رأى Miller أن الطفل ليست لديه غريـزة خاصـة للتقليـد ، أو لنقـل السلوك ، بل يمكنه أن يتعلم أن يفعل هذا في المراحل المبكرة لنموه اللغـوي ، حينما يكافأ السلوك التقليدي . ولقد أشار إلى أن التقليد ساعد الطفـل ـ فقـط ـ في اكتساب ثروة لغوية آخرى .

وفي مراحل نمو سماع الطفل لصوته يكتسب قيمة مكافأة ثانوية لأنـه شـبيه بصـوت أمـه . ويمكـن تفسـير هـذا السـلوك بـالرجوع إلى النظريـة الشـرطية : theory of consitining .

وعملية تعلم اللغة يمكـن أن نصـفها في ألفـاظ عامـة بهـذه الطريقـة . فمـن خلال نمو الطفل اللغوي يتعلم أن الاسـتجابات اللفظيـة أو الإشـارية gestural سوف تأتي له بما يريد ، أو تبعد عنه مـا لا يحـب ، وأن الاسـتجابات بالنسـبة للآخرين إشارات cues لما يريده أو لما لا يريده في واقع الأمر ، وهنا يـتعلم الطفل اللغة semantics .

وفي البداية فإن الاسـتجابات المشـتملة عامـة جـدًا ، لكنهـا بالتـدريج تصـير خاصة ومميزة . ويكتشف الطفل الفـروق أو التمييـزات الخطـيرة في لغتـه عـن طريق التجربة غير الواعية ، والعملية الخاطئة . فهـو يـتعلم أن يقلـد اسـتجابات الآخرين ، كما أنه يتعلم أيضًا محاولة استجابات جديدة ، ويتعلم أيضًا التعميم وأخطاءه ، وأحيانًا أقواله الذكيـة نتيجـة لفشـله في تعـرف الفـروق critical في الصـوت ، والشـكل ، والمعنـى ، أو نتيجـة للقيـاس الخـاطي analogy الـذي يستخدمه .

● **عناصر اللغة :**

١- الأصوات :

أنواع الأصوات التي ينتجها الناس كثيرة جدًا في العدد .

والـ phonetics هوعلم دراسة وتسجيل أنواع الأصوات التي تحدث أو يمكن أن تحدث في اللغات المختلفة ، ولهجاتها .

وأصوات الكلام لابد أن تقسم حسب المخارج التي تخرج منها ؛ فالأصوات المتحركة vowels تنتج نتيجة لتشكيل التجاويف الأنفية والفمية بطريقة تؤدي إلى إخراج الصوت من الأوتار الصوتية vocal cords من القصبة الهوائية ولها صفات رنين معينة .

والأصوات المتحركة يمكن أن تقسم حسب مواضع الحنك jaw واللسان والشفتين ، والحلق pharynx الذي يضبط دخول الهواء إلى التجويف الأنفي . والأصوات الساكنة consonants تنتج حينما يكون جزء ما من جهاز الكلام يمثل درجة ما من الانغلاق أو التدخل interference في مجرى الهواء من القصبة الهوائية .

والمتغيرات التي تميز الأصوات الساكنة من بعضها هي : ١- نقطة النطق أو موضع النطق . ٢- التذبذب voicing . ٣- نمط النطق (نوع درجة التدخل الذي يحدث) .

٢- المورفيمات :

بعد أن يتحقق اللغوي من فونيمات اللغة (الأصوات) يدرس الصيغ التي تكوِّن الرموز التي تؤدي وظيفة لغوية ، والصيغة مصطلح عام لأي وحدة لغوية مع محتوى صوتي محدود ، والمورفيم هو أصغر وحدة صرفية لها معنى .

وبعض الصيغ في الإنجليزية أصغر مما نسميه (الكلمات) . وهذه تسمى bound forms لأنها لا يمكن أن تحدث وحدها مثل : ness ـ ، me ـ ... إلخ

وبعضها الآخر كلمات ، أو مجموعة كلمات ، وهذه تسمى : free forms لأنها يمكن أن تحدث وحدها .

وكل صيغة لا يمكن تقسيمها إلى صيغتين أخريين أو أكثر هي Morpheme مثل : good و mess ، get ، re ، un ... إلخ ، ودراسة الصيغ التي تكوِّن فرع التحليل اللغوي تسمى Morphology (علم الصرف).

٣- التراكيب :

المورفيمات لا تنتظم مع بعضها طبقًا لأي نظام كيفما كان ؛ لأن مثل هذا الترتيب يسبب الارتباك .

وفرع القواعد الذي يتعامل مع تنظيمات الصيغ في تتابع مقبول هو النحو syntax . والتراكيب هي الأنماط patterns التي يمكن أن توضع فيها الصيغ forms . إذن التركيب هو سلسلة من المفردات التي يمكن أن تناسب أنواعًا خاصة من المادة . لكن كل مفردة ينبغي أن تحتوي على نوع خاص من المادة ، وإذا لم يحدث ذلك ؛ فالنتيجة تعدل إما إلى تركيب آخر أو أنها غير مقبولة المعنى من المتحدثين باللغة .

● نمو اللغة عند الطفل :

ويتصل بتعلم اللغة ـ ثلاث متواليات sequences ــ على الأقل ـ للنمو متصلة ببعضها وهذه هي :

١- النمو الإدراكي "cognitive" أي قدرة الطفل على التعرف والتحقق ، والتمييز وتلمس ملامح وعمليات العالم من حوله .

٢- النمو السمعي والبصري .

٣- البيئة الثرية لغوياً .

● الفروق في القدرة اللغوية :

في دراسة الفروق في القدرة اللغوية ، ينبغي أن نبدأ بالعينة ذات الإمكانية الواسعة للكفاءات اللغوية performances أو الإجراءات . ونرى ما إذا كانت

هنـاك أي جوانـب يختلـف فيهـا أعضـاء جماعـة الكـلام بالنسـبة إلـى هــذه الإجراءات ، وينبغي ـ من ثمّ ـ أن نرى التفسيرات لهـذه الفـروق المنتظمـة الـتي يمكن أن نجدها .

والمعلومات عن المجـالات الأساسـية الـتي يختلـف فيهـا النـاس أتـت مـن الطريق الإحصائي المعروف بالتحليل العـاملي : factor analysis ، وهـذا هـو الإجراء لدراسة معاملات الارتباط للمقاييس التي طبقـت للعينـات الممثلـة بـين الناس للتحقق من المجالات الأساسية التي يختلف فيها الناس . وكـل مـن هـذه الطرق تسـمى مجـالاً أو عـاملاً Domain factor ، وبتجميـع نتـائج عـدد مـن الدراسات نجد ما يلي : -

١- المعرفة اللفظية verbal knowledge :

واحد من أعظم الطرق المنتشرة performance التي يختلـف فيهـا النـاس ، ألا وهي معرفتهم بالمفردات وتركيب اللغـة ، وهـذا البعـد مـن القـدرة اللغويـة يقاس بعدة أنواع من الاختبارات هي :

١- اختبار الكلمات vocabulary tests .

٢- اختبارات المعرفة لصحة القواعد والاستخدام .

٣- اختبارات الإملاء .

٤- اختبارات معينة لتحليل الجملة .

٢- قدرات التفكير المجرد Abstract thinking abilities :

ولـو أن التحليـل العـاملي لقـدرات الـتفكير أعــطى نتـائج مبهمـة ومختلفـة التفسير إلى حد ما ، إلا أنه يبدو دائمًا أن الناس يختلفـون بدرجـة ملحوظـة في قدرتهم علـى القيـام perform بمطالـب الـتفكير سـواء كـان حسـيًا أم مجـردًا . وبعض النتائج تشير إلى أن القدرة على الـتفكير الاسـتقرائى مختلفـة عـن قـدرة

التفكير الاستنتاجي ، وكلاهما يستقل عن القدرة العقلية المتتابعة ؛ أي القدرة على التفكير عن طريق سلسلة من خطوات التفكير الاستنتاجيinferention .

٣- الطلاقة الفكرية thinking fluency :

هذا العامل يمثل طلاقة الفرد في استدعاء كثيرًا من الأفكار ـ بقدر الإمكان ـ عن موضوع أو محور معين . وعدد الأفكار المختلفة التي ينتجها الفرد هي الدلالة على امتلاكه للطلاقة الفكرية . والاختبار النموذجي لهذه القدرة هو الاختبار الذي يسأل فيه الفرد عن الكتابة في موضوعات بأسرع ما يمكن ، ويكتب الكلمات عن الموضوعات كما يفكر فيها بأسرع ما يمكن .

٤- الطلاقة اللفظية word fluency :

هذه القدرة تشبه ـ إلى حد ما ـ الطلاقة الفكرية . لكن الاهتمام هنا بالتفكير في الكلمات بخصائص شكلية معينة ؛ مثل البدء بحروف معينة ، ويبدو أنها تعتمد إلى حد ما على معرفة الفرد بالعلاقات الصوتية والخطية ، وأيضا على ما يمكن أن نسميه القدرة على تذكر المفردات وتخزينها واستدعائها . والاختبارات المخصصة للطلاقة اللفظية phonemic coding قد لاقت قبولا كبيرًا في التنبؤ بسهولة faulity تعلم اللغة الأجنبية .

٥- طلاقة التعبير flueney of expression :

وهذا العامل يمثل سهولة الفرد في تكوين الأفكار ـ أي فكرة معينة ـ سهولته في وضعها في كلمات أو تراكيب مقبولة لغويًا ، ويمكن أن تختبر طرق مختلفة ، وأحدها هو سؤال الفرد أن يفكر في عدد كبير من التعبيرات لامتداح فاعليات مرشح سياسي .

٦- الحساسية اللغوية linguistic sensitivity :

و هي القدرة على تعرف وظائف درجات الصيغة form - classes والتراكيب ، والقيام بما هو مطلوب لإدراك هذه الوظائف ؛ وهذا عامل مهم في الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية .

وهذا ما يطلق عليه أحيانا القدرة على استخدام التراكيب البيانية في السياقات المختلفة .

٧- سهولة التسمية :

هذا العامل يمثل القدرة على الاستجابة بسرعة لأسماء الأشياء ، والأشكال ، والألوان ، وهكذا ، ووضع هذه الاستجابة بعباراتها في ترتيب سريع rapid- successional .

٨- القدرة على الكلام الشفهي oral speech ability :

وهذا العامل يمثل الفروق الفردية في السرعة ، التي تنطق بها أصوات الكلام أو التي يمكن أن تنطق بها .

هذه القائمة من القدرات اللغوية لا يعني أنها استوعبت ، بل تبقى في حاجة إلى مزيد من البحث .

كثير من هذه العوامل له أهمية عملية عظيمة في التربية وفي الاختبار الشخصي . ولأن المعرفة اللفظية وقدرات التفكير مفيدة جدًا في العمل المدرسي ؛ فاختبارات الذكاء اللفظية النموذجية typical تميل إلى التأكيد على مقياس هذه القدرات ، جانباً إلي جانب مع قدرات التفكير المجرد .

وماذا عن أسباب هذه الفروق الفردية في قدرة التعلم ؟ هذا السؤال عن السببية يفسر مناقشة انتشار ما عليه النوع الإنساني من العبقرية إلى الغباء . وبالتأكيد فهناك تأثيرات ترجع إلى الوراثة genetic أو التكوين ، وتأثيرات ترجع إلى البيئة environment .

وتوجد بحوث قليلة نسبيًا عن العلة الوراثية الممكنة لهذه الأشكال من القدرة اللغوية التي ترتبط إلى حد كبير بالذكاء . ولدينا دليل ما عن الأساس الوراثي لبعض الصعوبات الخاصة بنسبة صغيرة معينة من الأطفال ـ خاصة الذكور ـ وتظهر لديهم عند بداية تعلم القراءة والإملاء ، وفيما بعد مع تعلم اللغات الأجنبية . ولو أن الأطفال قد يكونون أذكياء ، وهذه الأعراض تسمى : specific language وتتميز بالصعوبة في تنفيذ واختزان المعرفة السمعية وربطها مع الرموز المرئية . ويمكن أن يكون لها علاقة وثيقة بالطلاقة اللفظية the verbal fluency .

وبالنسبة للجزء الأعظم فمن الممكن أن نرجع الفروق الفردية في القدرات اللفظية إلى التأثيرات البيئية ؛ مثل : الفرص المختلفة في تعلم السلوك اللغوي ، والظروف المختلفة لتدعيم الدافعية ، ومثال ذلك ؛ فإن الفروق الفردية في عامل المعرفة اللفظية ذات صلة ـ واضحة بالحالة الاجتماعية الاقتصادية ، وكمية التعليم ، ووظائف الوالدين ، والمتغيرات الأخرى التي تقيس ـ بطريقة غير مباشرة ـ الفرصة والدافعية لتعلم اللغة . ويبدو هذا شبه معقول لأن النمو التام لمهارات اللغة القومية يوجد في الطفولة المبكرة ، ويحتاج لفترة طويلة من الطفولة إلى المراهقة وفي الحقيقة ، فإن اكتساب المفردات عملية تستمر بدرجة ما إلى السن الكبيرة ولأن معرفة المفردات تضطرب قليلاً في الشيخوخة senility ، فدرجة الصلة بالقدرات الأخرى الثابتة تتغير .

• المعرفة والتفكير cognition and thinking :

سنحاول هنا أن نتحدث عن التحليل النفسي لسلسلة من المفاهيم التي تمثلها هذه الكلمات وغيرها : knowing , thinking and behavioring في العادة لا تنتج اللغة أي تصورات دقيقة لمحتويات denatations مثل هذه

الكلمات خارجة عن سياقها ، خذ كلمة مثل : think وانظـر اخـتلاف المعـاني المأخوذة في السياقات الآتية :

I am just thinking ... what do you think about him ? I wish I had thought of that possibility ... I think he'll come soon ... I could think of his name childhood ... I think that person is insane I think this through carefully ...

ويبدو أن المعنى الأصلي هنا لابد أن يكون نوعًا ما سـلوكًا خفيًـا internal أو الاستجابة للمثير الذي قد يكون غائبًا ، وليست مرتبطة بـالحواس senses . لكن في الجمل السابقة تأخذ الكلمة مستويات من التفكير كما يبدو فيما يلـي : belief أو Remember أو expectation أو Mental أو discovery وفي الغالب ، تشمل أيضًا نشـاطًا خفيًـا ، مولـدًا في الـنفس self - generated أقـل طولاً أو قصرًا وهذا النشاط موجه نحو تصـورمرغوب فيـه ؛ مثـل خطـة عمـل plan of action أو جزء من a piece of writing الكتابة ، أو حل مشكلة .

وعملية استخدام مبادئ العلم في التفكير تهتم في العادة بكل هذه الأنواع من التفكير .

فالشخص يريد أن يفكر بصـمت أو بكفـاءة أكثـر ليحـل مشـكلاته بسـرعة أكبر ، أو أن يصنع اكتشافات عقلية حينما يبحـث عنهـا . وسـؤال عـالم الـنفس عن خصائص ترتبط بالتفكير ؛ مثـل سـؤال المهنـدس عـن مقترحـات لتحسـين عملية الانتقال ، وكما يعطي المهندس فقط المساعدة إذا سئل عن أنواع خاصـة للانتقال ، وعن الظروف الخاصة التي يمكن أن تحدث ؛ ولهذا لا يمكـن لعـالم النفس أن يتحدث كثيرًا عن مفهوم عام مثل التفكير ، ما لم تكـن أنـواع خاصـة من التفكير تحت البحث .

وهذه هي المشكلة أيضًا حينما يبرز السؤال عـن العلاقـة بـين اللغـة والفكـر thought . ومن الواضح أن أنواعًا كثيرة مـن الـتفكير "thinking" كانـت غـير لغويـة Non- linguistic . ويـذكر بعـض الموسـيقيين أنهـم قـادرون علـى الاستماع to listen إلى الموسيقى التي يكونونها قبل أن يسجلوها على الورق، أو حتى قبل أن يلعبوها على الآلة . وهذا النوع من الاكتشـاف يمكـن أن يميـز quality كنوع غير لغوي من التفكير . وتوجد parallel في المنـاطق الأخـرى للنشاط . مثل التفكير عن طريق مناورة maneurer جوية مخططة .

في الحقيقة يمكن أن نضـع خطـة lay it down كـاقتراح proposition أن كل نوع من السلوك الذي يمكن أن يلاحظ ظـاهرًا ، يمكـن أن يُمثـل أيضًـا في شكل خفي . والكلام speech علـى هـذا يمكـن أن يمثـل فيمـا نسـميه أحيانًـا الكلام الداخلي : interanal speech .

فعملية تعرف شكل من السلوك الخفـي الـذي لا يمكـن ملاحظتـه ، يمكـن أن نحصل على مجموعة من الاختيارات اللفظية الظاهرة أو الكتابية التي تبرز هـذا النوع من السلوك الخفي أما التعرف الفطري فهوعملية خفية يبدو أنها اسـتنتاج فكري ويظهر هذا من حقيقة أنه تحت ظـروف معينـة يمكـن أن نحصـل علـى بيان لفظي يتعلق بالتعرف على مثير ليس حاضرًا وموضوعيًا ؛ مثال : فالجـائع يتذكر الطعام من صور الأطعمة التي ليست أمامـه ، كـذلك فالأشـخاص يمكـن أن يدفعوا لكي يذكروا بعض الكلمات عن تجربة ما حتى إذا لم يكـن العـرض exposure يحتوي على كلمات على الإطلاق .

ووفقًا لنظريـة ل (واتسـن) Watson والسـلوكيين ، بعـد سلسـلة مـن التجـارب لاكتشاف ما إذا كان النشاط الفكري يمكن أن يلاحظ معه نوع من الاسـتجابات التي يمكن ملاحظتها بالمراقبـة monitoring الإلكترونيـة electronic للجهـاز العضلي ، والنتيجة لهذه السلسلة من البحوث أن النشاط العقلي يحدث في نظام

عصبي مركزي ولا يحتاج لأن يصاحب بالنشاط في النظام الحركي Motor . system

وتأكيد أن التفكير عملية مركزية أكثر من كونها عملية خارجية لا تستثنى إمكانية أن العمليات الخارجية تحت ظروف معينة يمكن أن تتفاعل مع العمليات المركزية سواء في تسهيلها أو في إخراجها . وأوضح مثال لهذا هو حالة العمليات الميكانيكية للكلام ـ ولو أن الكلام يضبط مركزيًا ـ ويظهر أن هذا الضبط يعتمد على التغذية الراجعة Feedback المستحدثة من الخارج ، والاضطراب في هذه التغذية بسبب التغيرات في نوع العملية المركزية ؛ أى أن موقف الجمهور من المتحدث إيجابًا أو سلبًا يؤثر تأثيراً كبيراً في سلوك المتحدث فيدفعه للكلام بطريقة منضبطة أو يحدث له نوع من الإحباط والإنطفاء .

وحالة مثيرة أخرى هي أن الحركات العضلية التي تصاحب أحيانًا القراءة الصامتة . تظهر في القارئ الناضج حيث يمكن أن يقرأ المادة الصعبة نسبيًا دون إحداث أي حركة للجهاز الصوتي ، لكن حينما تكون المادة صعبة بدرجة كبيرة ، فسيبدأ القارئ في إحداث حركات نصف صوتية Subvocal للسان والشفتين ، كما لو أن الصوت الخفي لقراءة المادة سوف يساعدهم على فهمها . وهذه النتيجة من الممكن أيضًا أن تكون مؤكدة للرأي القائل بأن بعض أشكال النشاط العقلي تنمو عن طريق التخزين المتكررلصورها الظاهرة ، وطبقًا لبعض أصحاب النظريات فالكلام الداخلي internal speech ؛ أي التفكير الذي يتلوه نماذج صوتية ، ينمو عند الطفل فقط بهذه الطريقة ، حينما لا تظل المكافأة طويلاً كي يقول الطفل شيئًا بصوت عال ، ومن ناحية أخرى ، فمن المعقول أن نفترض أن الكلام في العادة ينشأ كعملية كلية total مشتملة على كل من النشاط الخارجي prephirol والمركزي central وأن الطفل يتعلم

بالتدريج إدراك الجزء الظاهر حينما يرغب ؛ وهذه الفكرة الأخيرة : تسمح لنا بأن نفترض أنه يمكن وجود نوع ما من المحتوى العقلي الذي لا يصاحب بالضرورة بنشاط الكلام ، ويظهر هذا واضحاً في الأطفال الصم الذين هم بالضرورة يدركون ما حولهم دون أن يعبروا عنه .

• نمو الفكر عند الطفل :

Piajet عالم النفس السويسري وجماعته كانوا مسئولين عن برنامج كثيف وطويل الأمد من البحث عن نمو الفكر في الطفولة ، واهتمامهم بنمو اللغة عند الطفل كان في الواقع ثانويًا ، ويميز Pjaget أربع فترات رئيسة في نمو الفكر عند الطفل ، وملامح نتائجه الرئيسة قد أكدها الباحثون الآخرون ، وهي تستحق التأكيد هنا .

والطفل المتوسط في الثقافة الغربية يمر من خلال المراحل التالية للنمو العقلي :

١- مرحلة اكتساب الثوابت الإدراكية إلى سن السنتين .

٢- مرحلة التفكير الفطري غير الإجرائي (غير العملي) من ٢-٧ سنوات .

٣- التفكير الإجرائي الحسي من ٧-١١ سنة .

٤- التفكير الرسمي المنطقي من ١١ ـ فما فوق .

إن الأعمار السابقة يمكن أن يُنظَر إليها على أنها أعمار عقلية تحدد باختبارات الذكاء المختلفة ؛ ولكن لسوء الحظ ، فإن بعض الأطفال لا يصلون للمرحلة الأخيرة للنمو العقلي ، وهي مرحلة التفكير الرسمي المنطقي .

والمرحلة الأولى : تضع الأساس الوحيد للنمو الفكري ؛ وهي المرحلة التي يتعلم فيها الطفل أن يتحقق من الملامح الرئيسة للعالم الذي حوله وبعض صفاته الأساسية .

ولابـد أن يـتعلم أن إدراك الأشـكال المعينـة كـأمر ثابـت علـى الـرغم مـن الأشكال المختلفة التي قد يظهر فيها . وهذه الثوابـت الإدراكيـة يمكـن أن ينظـر إليها كأساس الـتفكير . ويـتعلم الطفـل معـاني هـذه المـدركات لـيس فقـط في أشكال صفاتها الحسية المباشرة ، بل أيضًا في أشـكال الطريقـة الـتي تظهرفيهـا وفي نهايـة هــذه الفـترة يـبني الطفـل الاسـتجابات الخفيـة حـول هـذه الثوابـت الإدراكية ، كما أنه في نهاية المرحلة يستجيب للمثيرات الغائبة .

وفي المرحلة الثانية : تتميز ـ كما يقول Pjaget – بأن الطفل يتصارع مـع مشاكل أكثر في تفسير بيئته ؛ أي فهم العلاقات بين الثوابت الإدراكيـة الـتي كـان قد تعرف عليها ، وينبغـي أن يصـل إلى المفـاهيم الأوليـة للكلمـات وللـزمن ، والسببية .

فمثلاً : الطفل في هذه المرحلة سوف يرى أن الكأس الطويـل الـذي ينصـب منه الماء يحتوي على ماء أكثر مما لو كان في كأس قصير واسـع ؛ لأن الطفـل في هـذه المرحلـة لم يـدرك بعـد مفهـوم العلاقـة بـين الكميـة والمسـاحة ؛ لأن الإدراك مرتبط بالعلاقات الفطرية .

والطفل في هذه المرحلة يصل إلى أن يعرف خاصية واحـدة للشـيء فقـط ، ولا يستطيع أن يرى صفتين أو أكثر (مثل الارتفاع والعـرض) أو كيـف يمكـن أن يتفاعلا أو كيف يتداخل أحدهما مع الآخر .

وكنتيجة للتعليم المستمر عن طريق الخبرة ، عبر الطفـل أخـيرًا إلى مرحلـة أخرى (**وهي المرحلة الثالثة**) مرحلة الإدراك الإجرائي .

وفي هذه المرحلة يكتسب المفاهيم الموجودة في العلاقـات المعقـدة ؛ مثـل الاحتفاظ بالكمية والوزن والحجم والعدد ، ويحصل ما يسـميه Pjaget الـتفكير المعكـوس ؛ أي الـتفكير الـذي يمكـن أن يعـود بـالإجراء الطبيعـي إلــى نقطـة بــدايتها ، ويعلــل أو يوضــح تحولاتهــا في مظهرهــا ، ويمكــن أن يقســم

الموضوعات إلى مجموعات مختلفة الحجم على أساس الصفات المختلفة ، ويمكن أن ينظم الموضوعات في الأهمية بالنظر إلى سمة معينة ، ويمكن أن يقيم مثل هذه الإجراءات كبديل وتعرف المتماثلات . لكن كل تفكيره محاط بالمواد المرئية الظاهرة الواقعية والموضوعات ، وهؤلاء الأطفال يستطيعون في هذه المرحلة أن يتصوروا العلاقات الممكنة أو المحتملة بين هذه الموضوعات أو الصلات الممكنة التي يمكن معالجتها .

وفي المرحلة الرابعة : تنمو هذه القدرات الأخيرة طبقًا لـ Pjaget فقط في أثناء مرحلة التفكير الرسمي أو الشكلي المنطقي ؛ أي حوالي بداية المراهقة لمعظم الأطفال ؛ ففي أثناء هذه المرحلة يبدأ الطفل في التفكير في ألفاظ المقدمات المنطقية التي يمكن أن تُقرَّر أو تُختبَر من الحقائق المأخوذة من الخبرات الأخرى .

وهذه المرحلة هي التي يبدأ فيها الطفل ويصبح قادرًا على التعامل بفاعلية وشكليًا مع القياس المنطقي الثابت .

إن Pjaget هو وجماعته ألحوا في أن النمو العقلي مرتبط بمراحل عمرية معينة ، لكن بعض البحوث الأمريكية والبريطانية أكدت أنه يمكن أن يسرع بالنمو العقلي للأطفال نوعًا ما عن طريق تعليم خاص ، مثلاً فالأطفال الصغار في المرحلة قبل الإجرائية طبقًا لرأي Pjaget غير قادرين على التحقق من أشكال الحروف الهجائية ؛ ولكن البحوث الأمريكية أظهرت أن هذا السلوك يمكن أن يوجد عند الأطفال عن طريق جداول ملائمة في تدريبات التعرف ، وهذا التعليم المقصود يمكن أن يكون فعالا في كثير من الأحيان .

والهدف الأساسي لعمل Pjaget هو الإظهار المتتابع لقدرة الفرد على بناء نموذج داخلي للكون من حوله وإنجاز معالجات يدوية على ذلك النموذج ، وعلى رسم استنتاجات عن تاريخ الماضي ، أو النتائج المحتملة للأفعال

الممكنة التي يمكن أن تؤخذ من تلك البيئة ؛ وهذه القدرة على فعل هذا هي جوهر كل التفكير في المعاني العظيمة لهذا المصطلح (التفكير). والمراحل الأربع للنمو العقلي التي قدمها Pjaget تتطابق مع المراحل الأربع في إجراءات عملية التفكير لحل آية مشكلة .

- **دافعية التفكير :**

لا تحدث عملية تفكير بدون سبب ، وأحد فئات الأسباب توضع تحت عنوان : الدافعية : Motivation .ففي وقت الرضاعة تتضح الدوافع الأولية مثل: الجوع والعطش ، والحاجة للدفء وتوضح بالأساس أنشطة الطفل المختلفة مع بيئته ، وهناك فئات من الدوافع غير الفطرية تسمى الدوافع الثانوية (الدوافع المتعلمة)، وفي الطفولة يحرك التفكير ليس فقط بالحاجة إلى حل المشكلات المتعلقة بتفاعلات الطفل مع الآخرين وبيئته ، بل أيضًا بالحاجة إلى الفهم وإلى المعرفة المعززة من الخبرات ؛ أي أن هناك نوعين من الدوافع :

١- الدوافع الأولية .

٢- الدوافع الثانوية .

وتأتي الأخيرة تابعة للأولى ومرتبطة بالنضج المتكامل للطفل .

وقد أشار إلى هذا علماء النفس الروس ؛ إذ قالوا : إن إمكانية هذا النوع من الدافعية له جذوره ، في الـ : nervous كميل أولي ملاحظ لدى كل من الحيوانات والأطفال الصغار يدفع الانتباه إلى كل مثير جديد .

- **المفاهيم concepts :**

ينبغي أن يتطابق أي تحليل للتفكير مع الدور الهام لما نسميه بالمفاهيم concepts ، ولقد برز هذا المصطلح في التربية ، ولكنه ما يزال في حاجة إلى دقة أكثر .

فالمفهوم في مراحله التي يكونها الطفل الصغير هي الصفات أو الثوابت الإدراكية للأشياء ، والإحساسات ، والأصوات ، والمشاعر ؛ وهي تمثيلات خارجية لدرجات أو أنواع الخبرة ، وحين يتعلم الطفل اللغة ، فإنه يتعلم الأسماء المعززة اجتماعيًا لهذه الأنواع من الخبرة ، ويمكن أن يشكل سلوكه حول التمثيلات الخارجية للمفاهيم ؛ مثلاً ، فالطفل في سن معينة يمكن أن يأخذ قلمًا ويرسم مربعًا عند الطلب on demand ، وليست كل المفاهيم يمكن أن تظهر بهذه الطريقة ـ بالطبع ـ لكن الطفل الذي يقدر أن يتعرف على أمثلة مفهوم خاص ، ويميزها عن غيرها من الأمثلة التي عن طريقها يظهر اكتسابه للمفهوم ، وليست كل المفاهيم تُبنَى من الإحساسات الصرفة ، فمن الظاهر أن بعض المفاهيم تُبنَى من المتشابهات الجزئية في الاستجابات للإحساسات ، ويمكن الآن أن نوسع تعريفنا للمفهوم بتأكيد أن أي مفهوم هو تمثل داخلي لفئة معينة أو نوع معين من الخبرات ، وهذه الخبرات إما استجابة مباشرة لأشكال البيئة الخارجية ، أو استجابات للخبرات الأخرى .

فالمفهوم يمكن أن يُبنَى ـ عمدًا ـ بجمع مفاهيم أخرى . لكن معظم المفاهيم التي تُستخدَم في الحياة ، أو في التجارة ، أو في العلوم ، أو في الفنون ، مؤسسة على تقسيمات الخبرة التي وجدت مقيدة بطريقة ما .

• تعلم المفهوم :

إن الفرد يتعلم ببساطة أن يستجيب للملامح المميزة (أي الصفات المميزة) للأمثلة الإيجابية للمفهوم بدون الوعي لهذه الاستجابة . ونحن نستجيب للألفاظ غالبًا ونعطيها المعاني الصحيحة دون أن نتحقق من أن الإجابات الصحيحة تتكون دائمًا من الحروف المكونة للكلمة المثيرة ؛ ولأن تكوين هذا المفهوم باللاوعي ممكن ، في بعض السياقات ، ومن المفيد أن نحدد تعلم المفهوم من

ألفاظ القدرة على تعرف الأمثلة والقدرة على تكوين صفات أو بناء حالات المفهوم .

ودور التكوين اللفظي في تحصيل المفاهيم قليل جدًّا ؛ حتى إنها واحدة من الطرق الأولية في التربية المستخدمة في المدارس . وتوجد خطورة في التعليم فقط بالتكوين اللفظي ؛ مثل الببغاء .

فالتركيب اللفظي ينبغي أن تكون له قيمة ، خاصة حينما يتبع بالتمثيل الكثير بأمثلة سلبية وإيجابية . وعدد من التجارب المتصلة بسياق التعليم البرنامجي تشير إلى أن تعليم المفاهيم يمكن أن يؤسس بتمثيل المبادئ والأمثلة في ذلك النظام ، أكثر فاعلية من تمثيل الأمثلة المتبعة بالقوانين والمبادئ .

ورأي Heidbreder أنه يوجد نظام طبيعي لتحصيل المفهوم الذي يرتبط بأشياء حسية (مثل الطيور) وهي تُتَعلَّم بسرعة أكثر سهولة من المفاهيم المجردة (مثل العدد والفراغ) .

• حل المشكلة وتناول المفاهيم :

في خلال الحياة يُحصِّل الفرد مجموعة كبيرة من المفاهيم ، ويمكن أن يحصل أيضًا على الأسماء (الكلمات أو العبارات) لكثير من هذه المفاهيم . ولكن ليس بالضرورة لكل المفاهيم أن نأخذ الأسماء ؛ فبعضها يبقى في المستوى الحسي أو الحركي .

مثلاً ، مفهوم الرافعة يستفيد منه الفلاح حينما يرفع حجرًا ، وحتى إنه قد لا يضعها في ألفاظ ، مثل : ذات معنى ؛ مثل هذه الحال يمكن أن نعفي من فكرة المفهوم ، وتؤكد أن استجابة المزارع استجابة مُتعلَّمة لنوع خاص من المشكلة (أي حجرًا صعب الحركة).

ومع ذلك فالمزارع قد يظهر سلوكًا مخططًا ملحوظًا في حل المشكلة ؛ أي التفكير الموجه نحو حل المشكلات ، يمكن أن يعتبر كتناول للمفاهيم التي تستدعي الموقف الكلي ، والتي قد تكون أو لا تكون متصلة أو موافقة للمطلب الذي في اليد ، ومن بين العوامل التي يمكن أن تحدد ما إذا كان الفرد سيحل مشكلة العوامل التالية :

١- مخزون الفرد من المفاهيم المناسبة .

٢- المفاهيم المستدعاة عند الفرد من تركيب المشكلة .

٣- مهارة الفرد في تناول المفاهيم المستدعاة ومعه استراتيجية للحل ، ورغبة في إدراك مناسب للمفهوم .

• اللغة والمعرفة : Language and cognition

لقد رأينا أن أنواعًا كثيرة من التفكير ممكنة دون اللغة ، ويمكن أن تلعب اللغة دورًا كبيرًا في التفكير ، ومن بين الأفكار التي سنعرض لها : أن اللغة يمكن أن تسهل التفكير ، وتسمح له أن يكون أكثر تعقيدًا ، وكفاية ودقة ، وأن اللغة يمكن أن تمنع أو تضلل التفكير ، وأن التركيب للغة خاصة يمكن أن يحدد مجرى التفكير ، وعلى هذا تؤدي بمستخدمي اللغة إلى أن يفكروا بكفاءة أكثر أو أقل ، أو بدقة أكثر أو أقل مما لو كانوا يستخدمون لغة أخرى ، أو حتى لكي يصلوا إلى نتائج مختلفة أو حلول مختلفة للمشكلات مما يفعله متكلموا لغة أخرى .

• اللغة والمفاهيم :

لقد عرَّفنا من قبل المفهوم concept بأنه تمثيل داخلي لمجموعة من الخبرات ، ورأينا أن مفاهيم كثيرة يمكن أن تحصل دون اللغة .

- **ما الصلة بين الاستجابات للغة وهذه المفاهيم ؟**

من الممكن ـ بالطبع ـ أن يتعلم الطفل استجابات اللغة بدون مفهوم وراءها ، ومن الممكن أن يتعلم ـ ببساطة ـ صوت الكلمة ، دون فهم لها ، أو يمكن أن يستخدمها في سياق غير مناسب . لكن تعلم استخدام كلمة بطريقة غنية في معناها ؛ أي استخدامها في موقعها الحقيقى تعنى أن الطفل لابد أن يحصِّل المفهوم الذي وراء الاستجابة اللغوية .

- **وظيفة الصيغ اللغوية :**

وظيفة الصيغ اللغوية هي التزويد بإشارة أو بدليل لتكوين المفهوم الجديد ؛ فالكبير الذي يحكي للطفل أنه يوجد مثل هذا الحيوان(حيوان الباندا): مثلا ، ينبه الطفل إلى وجود النوع الممكن من الخبرات أما الصور والأوصاف لهذا الحيوان فهي التي تساعد الطفل على أن يثبت حدود هذا النوع من الخبرات . وربما لم ير الطفل أبدًا هذا الحيوان حيا . وبعض المفاهيم خيال قاطع مثل مفاهيم الرياضيات .

وأحد خصائص اللغة التي يمكن أن تستخدم في الاتصال العام (سواء كانت طبيعية مثل الإنجليزية أو صناعية artificial مثل : speranto أو Basic English هي أنها تزود بالكلمات أو الصيغ اللغوية الكافية لبرنامج أو صف كل الخبرات أو قريبًا من الكل ، أو أنواع الخبرات التي تحدث لمستخدم اللغة . وبالطبع تختلف اللغات في حجم مفرداتها ، وحجم مفردات اللغة هو بدرجة رئيسة وظيفة لحالة تقدم الحضارة التي تقع تحتها . لكن المفردات الأساسية core vocabularies فهي مفردات كل يوم .

ففي مكان ما حوالي ١٠,٠٠٠ كلمة وأكثر من هذا ، ومع ذلك يظهرون درجة مدهشة من التطابق . ومن هنا نقول : إن متكلمى لغات العالم يتفقون إلى مدى ملحوظ في المفاهيم التي يجدونها ملائمة كي يعبروا عنها بالكلمات

المتشابهة بدرجة كبيرة ؛ وهذا لأن المفاهيم المعينة في البيئات البيولوجية والطبيعية للنوع الإنساني : شمس ، قمر ، ماء ، نار ، حجر ، زهر ، حشرة . أسماء لموضوعات طبيعية أو بيولوجية موجودة تقريبًا في كل مكان وبالتقريب في كل لغة .

وفي الإنجليزية الأساسية ، التي هي لغة صناعية أساسًا وقائمة على الإنجليزية ، والتي أوجدها : C.K. Ogden ، من الممكن أن تعبر عن أي فكرة حياتية من خلال مفردات تبلغ ٨٥٠ كلمة فقط .

إن اللغة تتكون ليس فقط من الكلمات بل أيضًا من الأشكال اللغوية أصغر وأكبر من الكلمات ، ومن التراكيب . ويبدو معقولا أن نفترض أن كل شكل لغوي وبناء يرمز لمفهوم كما عرفنا .

والمفهوم هو تمثيل داخلي لنوع من الخبرات ؛ وهذا يقودنا إلى فحص أنواع المفاهيم التي أخذت الرموز اللغوية .

يمكن أن نعود لتحليل أنواع الصيغة ، وما قد سميناه المعاني نسميه الآن المفاهيم وهي التمثلات الداخلية لأنواع الخبرات ، وبالنسبة للمتكلمين في الإنجليزية ، يمكن أن ندعي التنظيم العريض لشكل الصيغة الغالبة للمفاهيم في شكل . وهذه الأنواع تستوعب التركيب التصوري التي تقام عليها أنواع الصيغ في الإنجليزية . والصيغ اللغوية التي لا تتناسب مع أي شكل من هذه الأشكال هي في الغالب الصيغ التي تقيم الوظائف المتعددة في تركيب القواعد . وفي الغالب ، هي إشارات أو علامات لأنواع الصيغ ، أو الأبنية ، أوالتوجيهات لتفسير تركيب معين أو خاص .

والتفكير الذي تساعده اللغة يسمى : التعقل أو التدبر والقدرة على التعقل تعتمد ـ بدرجة كبيرة ـ على تكوين خطوات في عملية استنتاجية في مفردات اللغة . وهنا يثار سؤال وهو : كيف يكون التشكيل اللغوي الذي لابد أن يكون

كاملاً حتى يمكن أن نفكر ؟ ومن الصعب أن نحصل على إجابة لهذا السؤال ؛ لأن التعقل يحدث داخليًا في العادة .

ولقد حدثت عدة محاولات لملاحظة هذه العمليات الداخلية عن طريق (spoken thinking) التي يُسأل فيها الفرد عن العمليات العقليه ، ولا يمكن أن يوجد تأكيد بالطبع على ما يقوله المتحدث وذلك فإن الشخص يمكن أن يعطي تفسيرًا لفظيًا كاملاً لعمليات عقلية كاملة ، حتى مع كل قصد لفعل هذا . ومع ذلك ، فمن الممكن أن كل عملية لإنتاج لفظي ظاهر تؤثر في مجرى عملية التفكير ، ووجدت إحدى الدراسات أن التفكير المثالي يؤخر بالطبع عملية الكتابة ، ومثل ذلك يحدث في التعبير الشفوي لشيء يمكن أن يكون صادقًا بسهولة للـ spoken thinking .

● دور اللغة في النمو المعرفي :

يمكن للحيوان أن يقوم بمطالب كثيرة تحتاج إلى التفكير أو على الأقل تحتاج إلى عملية داخلية لايمكن ملاحظتها ؛ فالحمار الكبير مثلا يمكن أن يدرب على أن يقوم بمضاعفة المشكلة المتعاقبة ؛ أي يتعلم من تتابع المحاولات التي فيها أن يبحث عن الغذاء تحت صندوق إما على اليمين أو على الشمال والنتائج التي سوف يعطيها الطعام دائمًا هي تكرار البحث يمينًا أو شمالاً ، إن نوعًا من النشاط الرمزي يبدو أنه موجود لأن الحمار كان لابد أن يتذكر ، أو يحتفظ بالطريق Track ؛ فيما إذا بحث تحت صندوق معطى أمامه .

ولا يمكن أن نقول هنا إن الحمار يمكن أن يعد أو يحسب counts بأي معنى . وكل ما يمكن أن تعرفه ـ حقيقة ـ هو أن الحمار فقط قادر على أداء ما يطلب منه .

وإحدى الاستراتيجيات المفضلة لدى علماء النفس في دراسة النمو العقلي للأطفال الصغار بعض المشكلات التي تعطى للحيوانات ؛ أي أن يوضع الطفل في موقف مشابه لما يمكن أن يتمثل لفأر أو حمار ، بينما يمكن أن يتحدث المختبر للطفل ، ويتحدث فقط في مصطلحات عامة ، (saying something like "we're going to play a new game) .

مع تجنب أن يُحكَى للطفل ما تتجه إليه الخبرة أو القوانين التي تُتَّبع .

ويبدو واضحًا ـ على أية حال ـ أنه إذا تكلم طفل بمفهومٍ لفظي في مجرى نمو حياته اليومية ، فمن المحتمل أن يكون قادراً على القيام بأي موقف مشابه حيث يكون هذا المفهوم محكمًا أو مضبوطًا ، حتى ولو لم يتشابه بصراحة explicity .

وهنا تبدو أهمية هذه الأسئلة عما إذا كانت الاستجابات اللغوية تساعد أو تخفى hinder السلوك غير اللفظي؟ هل كونها تملك أسماء للمثيرات تساعد الفرد على الاستجابة بنوع ما ؟

هل تساعد الفرد على أن يتذكرها ؟ أو يستخدمها في مشاكل أكثر ؟ والجزء الأخير من هذا الحكم ليس صحيحًا تمامًا ، إذا عنينا بالتمييز discrimination القدرة على اكتشاف فرق صغير بين مثيرين إذا كانا جنبًا إلى جنب duxtaposel كما في التجربة النفسية ـ الطبيعية psycho physical والمهارة الغالبة للعمال الذين يعملون في وظائف مع التذوق taste أو مع الحواس الأخرى فهم في المتوسط ليسوا أقدر في أن يصنعوا تمييزات نفسية ، طبيعية من الشخص المتوسط إذا لم يكونوا قد اختيروا أولاً لقدرتهم الحسية ، لكن الأسماء الخاصة التي تعلموها للألوان تساعدهم بطريقة ما ، وما هو أكثر إثارة لمناقشتنا الحالية وهو أنها تزيد قدرة الناس على التعرف ، والتحقق من تفاوت اللون من الذاكرة .

الأنواع المختلفة من المطالب التي لابد أن تختـزن فيهـا الانطباعـات المدركـة ، وتتذكر بطريقة ما ، ولقد ظهر هذا في عديد من التجارب .

ففـي تجربـة Houl and , Kurtz أعطيـا مجموعـة مـن الأطفـال ورقـة بهـا كلمات متعلقة بموضوعات ظهرت لهم ، بينمـا أعطيـت لمجموعـة أخـرى مـن الأطفال صور هذه الموضوعات ، وبعـد أسـبوع كـان أطفـال المجموعـة الأولى أقدرمن المجموعة الثانية في استدعاء ، وتعرف الموضوعات التي ظهرت لهـم . واحتمـال تعـديل التعلـيم للأشـخاص بتغـيير معنـى الكلمـات أو الاسـتجابات اللفظية الأخرى ظهر واضحًا في تجارب مختلفة . فإذا كان موضوعان مختلفـان (أو مثيران) حددا بنفس الاسم عند المختبر ، فمن المحتمـل أن يسـتجيب لهمـا بنفس الطريقة أكثر مما لو كان لهذين الموضوعين اسمان مختلفان .

وإذا كانت الكلمات كمثير يمكن أن تعدل استجابات الفرد لهـذه المـثيرات ، فمـن النـاس مـن يخـدع الفـرد بهـذه العنـاوين labels أو علـى الأقـل تـتغير استجاباته بالطريقة التي لا يرغب فيها تمامًا ، إذا كان واعيًا بها . وهذه الحقيقـة هي أساس الدلالة السيمانتيكية المعينة ، ولقد أشار Haya Kawa منـذ سـنوات عديدة إلى أنه إذا كان هناك نوع معين من الأجـرة payment أو الوفـاء بالـدين يسمى التأمين الاجتماعي للفرد . (social insurance) وهنا لابـد مـن إعمـال العقل حتى يصل إلى المعنى المطلوب .

والعنوان label ليس نافعًا على وجه الخصـوص حينمـا لا يشـير في الواقـع إلى نوع من الخبرات معروف جيدًا .

وتوجد ـ في الحقيقة ـ عدة تجارب تدل على أن عـرض المـثير يحتـاج إلى التمييز فقط عن طريق الاستجابات اللفظية المتصلة به . والنظرية توجـد حينمـا يوجد طرف لفظي verboltage يتصل بمثير ؛ فالاستجابات الداخلية أو الخفية

لـذلك الطـرف اللفظـي تزيـد القـدرة الكليـة علـى التمييـز للمـثير في اتصـاله بالمثيرات الأخرى .

والناس يختلفون في الدرجة التي يلاحظون بها ، ويشغلون أنفسـهم بـالأنواع المختلفة للخصائص التي تكون غير الأشياء والحوادث في البيئـة . فالرجـل في الغابة forest سيكون أكثر استعداداً من الشـخص العـادي في ملاحظـة الفـروق بين الأنواع المختلفة في الأشجار والميكانيكي سيكون أكثر اسـتعداداً لملاحظـة الفرق بين أجزاء السيارات من نوع لآخرمن الرجل العادي ؛ وهـذه الفـروق في اتجاه الاستجابة تأتي عن طريق التعلم والألفة بالشئ .

● اختلاف المفاهيم في الصعوبة :

والمفاهيم تختلف بدرجة كبيرة في الصعوبة ، وفي درجة الـتعلم ، ومـن ثـم في عمر الطفل الذي يمكن أن يتعلم فيه . وفـي الحقيـقـة فـإن بعـض المفـاهيم لا يمكن أن تتعلم حتى مرحلة متأخرة نسبياً في الحياة عند بعض النـاس . وإذا صـوحب تعلـم المفهـوم بـتعلم اسـتجابة لفظيـة خاصـة ، ففاعليـة المفهـوم في السلوك من المحتمل أن تزداد ، وتعلم المفهوم من المحتمل أن يكـون مصـاحبًا بتعلم لفظي ظاهر oust بالنسبة للطفل الأكبر .

وتوجد علاقة ارتباطية واضـحة بـين القـدرة علـى تحصـيل المفهـوم ومـدى بساطته أو تعقده ، كما توجـد علاقـة ارتباطيـة بـين تحصـيل المفهـوم والنمـو ، العقلي وتقاس هذه القدرة الأخيرة باختبارات الذكاء (العقلية) بـ Mental tests .

● الافتراضات اللغوية ـ النسبية :

The linguistic - Relativity hypothesis

هناك سؤال ملح طالمـا طرحـه الفلاسـفة والآخـرون الـذين اهتمـوا بالنتـائج الأساسية للحياة الإنسانية ؛ هذا السؤال هو : هل تركيـب اللغـة ومفرداتهـا الـتي

نتكلم بها تؤثر على إدراكاتنا للعالم ومعاملاتنا معه أكثر أو أقل مما لو تكلمنا بلغة أخرى ؟

• اللغة والفكر : نظرة أخيرة :

في السنين الأولى من حياة الإنسان تُنمي الكائنات الإنسانية العمليات الداخلية التي تمثل الإحساسات والإدراكات perceptions بهذه الطريقة فهي أولاً : تُختَزَن في الذاكرة ، وثانيًا : تُستحضَر فيما بعد بوعي ، وتمارس في غياب المثير الذي استدعى أصلاً . والكائنات الإنسانية يمكن أن تكون واعية وتستجيب لهذه العمليات الداخلية ، وحينما يتعلمون لغة آخرى ، فمن المحتمل أنهم يدعونها بمثل هذه المصطلحات : , thinking , concepts . beliefs , and so on

وينمو الطفل عادة في بيئة اجتماعية تستخدم لغة معينة . وتظهر هذه اللغة علاقة العمليات الداخلية بمستخدمي هذه اللغة في تعاملهم مع بيئتهم .

ففي المرحلة المبكرة في تعلم اللغة ، فالعمليات الداخلية غير اللفظية للطفل مشروطة بالرموز التي يستخدمها الآخرون في بيئته . وبينما يتمثل الطفل تركيب لغته ، فإن العمليات الداخلية تصير أكثر وأكثر شبهًا بعمليات جماعة الكلام ككل . على الأقل مع هذه العمليات الداخلية التي تمثلت في لغتة .

والتفكير هو التعامل الواعي أو غير الواعي للعمليات الداخلية لشخص ما . وفي العادة في اتجاه خاص مثل حل مشكلة ، والاتصال سواء عن طريق اللغة أو عن طريق الوسائل الأخرى (مثل الموسيقى أو الرسم) هو السلوك الذي يبحث فيه البادئ بالاتصال (سواء بنجاح أو غير نجاح) عن إيقاظ عمليات داخلية معينة لدى مستقبل الاتصال Recipient .

ورموز اللغة ـ أو أكثر العمليات الداخلية التي توجد تحت رموز اللغة المعينة ـ يمكن أن تظهر ـ بوضوح ـ في التفكير ، وغالبًا تحدد اتجاهها .

والمفاهيم المسماة برموز اللغة ؛ أي العمليات المتوسطة اللفظية ، أداة التفكير في هذين المعنيين :

١- فهي تُزوَّد على الأقل ببعض المثيرات الداخلية ، والمثير ينتج استجابات تتمثل مثلاً في معرفة تتابع حدث معين أو تاريخ معين أو تعرف أسباب حادثة معينة أو تعرف نتائجها .

٢- وهي تمثل تنظيمات العمليات الداخلية (المحصلة عن طريق التعلم أو الخبرات الماضية) التي من المحتمل أن تكون مهمة critical في تحديد ما إذا كانت نتائج معينة من الفكر سوف ينتهي إلى نجاح أو استجابة ظاهرة وامتلاك المفاهيم الخاصة المحصلة عن طريق الخبرة الماضية ، وهذا عامل هام في حل المشكلات أو في إتمام وإنجاز المطالب ، وفي الحقيقة ، فتعليم مثل هذه المفاهيم من أقدم الوظائف العظيمة للتربية . وهذه المفاهيم عادة ـ ولو أنها ليست دائمًا ـ موضوعة في قالب القوى ، وبعض المفاهيم الأكثر أهمية لحل المشكلات ، مفاهيم تحقيق الذاتية identity والمشابهة ، ومقارنة الأهميات ، والموقف المكاني ، والتتابع الزمني ، والسببية وما أشبه ذلك كلها محكومة بالبناء اللغوي والمعنوي للغة ، ومع ذلك فكثير من المطالب الفكرية يمكن أن تُنجَز دون استخدام القوانين اللغوية .

• مصادر دراسة لغة الطفل :

Language Development in children By John B. Carrol

من كل أشكال نمو الطفل ، فقد جذب تعلم اللغة ـ تقليديًا ـ معظم الانتباه ، لتعقد اللغة ، وسرعة التعلم . والاهتمام بدراسة تعلم الطفل اللغة ينبع من ثلاثة مصادر :

١- الدارسون في علم اللغة مثل : Jespersen و Hockett .

٢- شعور كثير من علماء النفس أن دراسة العملية التي يتعلم بها الطفل اللغة والتحدث بها تضبط كثيرا من سلوك الطفل في المشكلات الأساسية في الحياة .

٣- المربون ، والآباء ، وآخرون اهتموا بالطفولة ، وهؤلاء يحتاجون إلى المعرفة ، لمساعدتهم في تقرير ما إذا كان نمو اللغة عند الطفل يتقدم في نمط معتاد ، أم يحتاجون إلى المعرفة لتوجيه نمو المنهج في المدارس ، أو لاستخدامها كأساس لتعليم خاص للأطفال المعوقين : handicapped .

● **دراسة المفردات :**

توجد بحوث عديدة لخصتها Mecurthy ، بالنسبة لعدد الكلمات المختلفة في المفردات الإيجابية والسلبية عند الطفل المتوسط في الأعمار المختلفة ، ولقد اختلفت البحوث تبعًا للاختلافات المنهجية ، ويكفي أن نقول : إن مفردات الأطفال والكبار أكبر بكثير مما يعتقدون ، فمثلاً Smith قدر مفردات الطفل المتوسط في الصف الأول بحوالي ٢٣,٧٠٠ كلمة والصف السابع ٨٠,٣٠٠ .

وهذه الإحصاءات لم تأخذ في اعتبارها المعاني المقصودة أو التطابق اللفظي . وحتى مع هذا ، فلا يوجد معنى دقيق يرجع إليه لرمز لفظي ، ولو أن المعاني التي يمكن أن يرجع إليها بدرجة معقولة من المعيارية في كلام الأطفال . ومعاني الكلمة لفرد خاص كما أشار Corral تعتمد على خبراته معها . وعلى هذا فمعاني كلمة للطفل تختلف كثيراً عن معانيها لدى الكبير . فالاكتساب الخالص للكلمة هو الخطوة الأولى غالبًا في سلسلة طويلة من المحاولات والاكتشافات التي يصنعها الطفل .

مراحل النمو :

1- The first few months . vocalization **الأصوات**

2- the Babbling stage. **مرحلة المناغاة**

3- The beginnings of language comprehension .**بدايات فهم اللغة**

4- The beginnings of symbolic communication . **بدايات التواصل الرمزي**

5- The beginnings of differentiated speech communication **التجربة اللغوية**

6- later stages **المراحل المتأخرة**

وكما في الأشكال الأخرى لنمو الطفل ، فمن الصعب أن نضع حدودًا فاصلة في مراحل نمو تعلم اللغة . والمعايير المستخدمة عمومًا ، وتوجد من وجهة نظر الكبار . فمثلاً ظهور الكلمة الأولى ، ينظر إليه على أنه البداية الحقيقية لنمو اللغة . ويمكن أن يمثل ـ ببساطة ـ النقطة ـ التي يتطابق فيها الضبط الحركي الصوتي Voca - motor control مع قدرة سابقة للاتصال الرمزي .

١- The first few months : الأصوات vocalization ، والصراخ :

والأصوات غير المنتظمة والمتنوعة للشهور الثلاثة الأولى أو الأربعة تكون أكثر أهمية في حد ذاتها ، بالإضافة إلى تدريب جهاز النطق ونضجها لكي يجعل من الممكن أن يتعلمها . وعن طريق التعزيز الملائم ، والصفة التواصلية ، والآلية للأصوات اللغوية ، هذه المرحلة الصوتية مهمة لأنها تنقذ الطفل من الجوع أو الألم .

٢- مرحلة المناغاة the Babbling stage : أو الهديل cooing تبدأ من (٥ شهور : ٩ شهور)

الشهور العديدة الأولى تنمو بالتدريج في نمط متعدد أكثر صوتية من التصويت العشوائي المسماة عادة المناغاة Babbling بكل من الأصوات الساكنة ، ويمكن أن تلاحظ حتى عند الحضائن الصم في الفترة من (٦ شهور :١٠شهور) يمكن أن تزود بسياق لغوي للسلوك التقليدي الأساسي ،

إذا كان هناك تعزيـز مناسـب . وأنمـاط الأصـوات الخاصـة الـتي تظهـر في تتابعات عشوائية بدرجة كثيرة أو قليلة تحمل صلة قليلة بالتتـابع الملاحـظ بعدما يبدأ تعلم اللغة الحقيقي ، وبعد أن تتوقف المناغاة (في العادة ، قبـل نهاية السنة الأولى) يمكن أن يظهر الطفـل أنـه قـد فقـد وقتيًـا القـدرة علـى إنتاج أصوات معينة .

٣- بدايات فهم اللغة : The beginnings of lauguage Comprehension

في الجـزء الأخـير لفـترة المناغـاة ، وفي العـادة مـن الثـامن إلى العاشـر ، وأحيانًا ـ قبل هذا ـ وفيها توجـد الشـواهد الأولى لفهـم وتعـرف الإشـارات الرمزية المعينة ، والتنغيمات ، والكلمـات ، والعبـارات ، والتركيبـات ، مـن جانب الطفل ، وهذه فترة مهمة جدًا لنمو اللغـة . والاختلافـات الفرديـة في نمو اللغة تعتمد على كمية ونوع الخبرات اللغوية في هذه المرحلة .

ويصير الطفل قادرًا تدريجيًا على التمييز بـين الفونيمـات الأكثـر حـدوثًا في اللغة ، لكنه لا يُحصِّل السيطرة الكاملة في هذا الاعتبار حتى الرابعة أو السادسة من عمره أو ما بعـد ذلـك . وفي البدايـة تميـز الوحـدات اللغويـة الأكـبر فقـط (العبارات) أو الكلمات المنفردة ، وفهم الأوامر تبدأ في العادة في الشهر العاشر أو الثاني عشر .

٤- بدايات التواصل الرمزي :

The beginnings of symbolic communications :

الاستخدام الأول الإيجابي الاختياري ذي المعنى للغة الصـوتية القريـب مـن الكلمات في لغة الكبار يوجد عـادة حـوالي نهايـة السـنة الأولى . ولـو أنـه مـن الصعب أن نميز صوتًا مثل هذا من مجرد المناغاة أو التقليد . وحتى قبـل هـذا الوقت فمن المحتمل أن يكون قد تعلم ـ بالفعل ـ أن يستخدم السـلوك اللغـوي آليا . ومشكلته الرئيسية هى تحريك جهاز كلامـه للفعـل في موقـف مناسـب .

وبدايات الكلام الإيجابي في العادة تـدريجي نوعًـا مـا . وبعـد سـتة أشـهر بعـد الكلمـة الأولى ، يمكـن ألا تتعـدى مفـردات الطفـل عـدد أصابـع اليـد مـن الكلمات ، ولكن بعد ذلك يحدث نمو سريع . ولقد أظهر Lewis أن الكلمات الأولى التي سجلها الباحثون لها تركيب صوتي محـدود ، وتظهـر في الأصـوات الساكنة الشفوية (د. ت) ويـتعلم النطـق مـن ١٢- ١٨ شـهرًا ، يتعلمهـا ـ علـى الخصوص ـ كوحدات ، وحتى من وجهة نظر الكبار تتكون من عـدة كلمـات ، ونطقها غير دقيق . وبمضي الوقت يمكن أن تتأكد من أن أجـزاء العبـارة تكـون مختلفة ، وبسلسلة من الكلمات المتتالية يتحسن النطق . وهذه أيضًـا هـي فـترة الجملـة ـ الكلمـة – one - word sentence حيـث تـؤدي الكلمـة كـثيرًا مـن المعاني وتستخدم في مواقف كثيرة مختلفة .

٥- التجربة اللغوية

The beginnings of differentiated speech communication :

وفي نهاية السنة الثانية يحدث أيضًا نمو سريع للمفردات ، ويبـدأ الطفـل في الغوص فيما يسمى بالتجربـة اللغويـة ، وإدراك أجـزاء النطـق يمكـن أن تكـون متشابهة ، فتبدأ الجمل بكلمات معنية ، كما يمكـن أن تكـون الأجـزاء الأخـرى غـيـر متشابـهـة فتبـدأ بكلمات أخـرى ، ويبدأ بالتجريب مع تنوعـات لا نهايـة لها . وهذا السلوك يضع الأساس لنمو تركيب الجملة المنطوقة حقيقة .

٣- المراحل المتأخرة :later stages

بعـد بدايـة التواصـل الكلامـي المتنـوع ، حـين يبـدأ الطفـل في ممارسـة التركيبات النحوية للغة بحرية ، والنمـو اللغـوي سـريع في كـل الاعتبـارات respects . وفي سن السادسة يسيطر الطفل المتوسط تقريبًا على المميـزات الصوتية للغته . وعلى الخصوص كل أشكاله اللغويـة الشـائعة ، والتركيبـات التي استخدمها الكبار والأطفال الكبار في بيئته . وبعـد سـن السادسـة توجـد

زيادة نسبية في قواعد اللغة أو نموها ، التي يحتاج الطفل المتوسط أن يتعلمها ، وما عدا تحصيل مستوى مدرسي مفروض للكلام أو الكتابة التي قد لا يكون الطفل قد صحبها معه في بيئته الخاصة ، وتعلم المناهج يستمر ـ على أية حال ـ حتى وقت متأخر في حياة الكبار . ويعتقد Hackett ـ في ضوء خبراته مع تعليم اللغات الأجنبية ـ على أنه في سن البلوغ تجمد العادات اللغوية نوعًا ما ، وتصير النظم اللغوية الجديدة أكثر صعوبة لتحصيلها : ولقد رسم Ruesch عددًا من المراحل في حياة الطفل كلها بالنظر إلى أنواع المشاكل التواصلية التي يواجهها . وفي الطفولة المبكرة (٢-٥) يكون التواصل يكون مع شخص واحد في وقت ما ، وفي الطفولة المتأخرة (٦-١٢) يتعلم الطفل أن يتصل بالمجموعات ، والمراهق (١٢-١٨) يرجع Reseines بالتواصل مع رفاق سنه من الجنس الآخر ، والتواصل في الشباب هو في الغالب مع من هم أعلى سنًا . وفي الرجولة المتوسطة والمتأخرة يوجد تغير تدريجي من السيطرة على وسائل المعرفة إلى تطبيق المعرفة .

● الصلات بين أشكال النمو اللغوي :

لقد استُنْتِجِ أن معظم الإشارات المعتادة أو دلائل النضج (المفردات ـ نضج النطق ـ طول الجملة ـ أخطاء الكلام) متصلة ببعضها وتميل العلاقات إلى التناقض في الأعمار الكبرى .

ويوجد ميل أكثر في العلاقة بين النضج اللغوي ومقاييس الأداء الفكري مثل : M.A أو Q للعمر العقلي Mental Age

إن كل الأدلة المتاحة تعضد التنبؤ العام بأن نوع البيئة اللغوية المبكرة للطفل هي العامل الخارجي المؤثر على مدى نمو اللغة . وذكر Bassard

التنوعات الواسعة جدًا التي توجد في دور اللغة في حياة الأسرة . ويرى Milner أن هذه التنوعات ترتبط بكفاءة لغة الأطفال في الصف الأول . ولأن أنماط سلوك الأسرة تختلف بدرجة ملحوظة مع الحالة الاجتماعية ـ الاقتصادية ، فيمكن أن نحسب أو تعتبر نتائج Tamplin ، إذ رأى مع آخرين أن النمو اللغوي أسرع في المستويات العليا الاقتصادية ـ الاجتماعية . ولقد وجد Wood أن وجود العيب النطقي في الأطفال يرتبط مع عصاب Neuraticism الوالدين ، بل إن الأمهات التي أعطيت علاجًا نفسيًا ينتج تحسنًا في نطق أطفالهم . وتوجد عدة ممارسات في تربية الطفل يمكن أن تعد أو تحسب لهذه الصلات . مثلاً : القلق ، الفشل ، أو ممكن أن تزود بالمواقف المثيرة للكلام ، والاستخدام الزائد لحديث الطفل ، والاتجاهات غير الواعية للنبذ . وتأكيد إضافي للتنبؤ العام متعلق بمدى نمو الكلام يأتي من دراسات المجموعات الخاصة ، ولقد وجد David أن الأطفال البعيدين (الذين يتعاملون أكثر مع الكبار) تنمو لغتهم بسهولة أكثر من الأطفال مع أقرانهم ، وهؤلاء بالتالي أسرع من التوائم ، والأطفال اليتامى وأطفال المؤسسات تنمو لغتهم ببطء ، لكن يمكن أن تدرب .

وعن الفروق الجنسية نحو اللغة ، تؤكد البحوث أن البنات تنمو لغتهن بكفاءة أكثر ، ومع ذلك فالفروق ليست ذات دلالة .

• مبادئ تعليم اللغة :

- اللغة هي الكلام :

نحن نميز اللغة في أول الأمر وندرسها عن طريق الكلام ، فاللغة بطبيعتها صوتية vocal أي أن اللغة هي أصوات الكلام التي ينتجها الإنسان ، وأن هذه الأصوات هي التي تحمل الرسالة أو المادة التي يريد الإنسان أن يوصلها لغيره ، فاللغة أساسًا وسيلة للتعبير والتواصل .

ومعنى هذا أن اللغة الشفوية هي أساس التواصل ، ويقتضي هـذا أن تـدريس اللغة العربية مثلاً يجب أن يبدأ من لغة الحديث ، ثم بعد سيطرة معقولـة علـى لغة الحديث يمكن تـدريس بقيـة المهـارات اللغويـة ، ولكـن يجـب أن يسـتمر النشاط اللغوي يشغل جزءًا معقولاً من ثلث التدريس في جميع المراحل .

وإذا أدركنا أن اللغة هي الكلام فمعنى هذا أننا ننظر إلى اللغة المكتوبة علـى أنها ثانوية ؛ أي على أنها تمثيل مصور وانعكاس للكـلام ولـيس الكـلام نفسـه ، كما أن القراءة ما هي إلا استجابة لهذا التمثيل المصور ، وتتخذ هذه الاسـتجابة شكل التعرف والفهم .

تتكون اللغة من مجموعة عادات فاللغة كما يراها الكثيرون من علماء اللغـة نسق معقد من العادات ؛ أي أنها تتضمن سلوكًا متعلمًا وليس فطريًا .

إن اللغة سلوك وإن السلوك يمكن تعلمه فقط بأن نجعـل المـتعلم يسـلك ، أو بمعنى آخر يقوم بأداء لغوي .

● الكلمات

لا يمكن أن تكون هناك قراءة دون فهم لمعاني الكلمات ، علـى الـرغم مـن أن معرفة المعاني لا يضمن أن القارئ سيفهم المعنى اللغوي الكامل للجملـة ؛ وذلك لأن معنى الجملة لا يعتمد فقط على معنى الكلمات المفـردة بـل يعتمـد أيضًا على العلاقة بـين كـل كلمـة وغيرهـا مـن الكلمـات في الجملـة ، وكيفيـة ترتيب هذه الكلمات ليعطي معنى محدودًا .

وإذا كنا نعتبر القراءة عملية استخلاص أفكار فإن لفظ (كلمة) لابد أن يشـير إلى فكرة يعطيها الرمز وليس إلى شكل الرمز نفسـه ، ولهـذا تشـير الكلمـة إلى معنى يرتبط بشكل مطبوع أو تهجي معين .

وتعتبر الكلمة مألوفة familiar إذا كانت لدى التلاميذ خبرة سمعيـة شـفوية بها ، وتعتبر الكلمة معروفة إذا كانت لدى التلاميذ ألفـة بصـرية بهـا إلى جانـب

ألفتهم السمعية الشفوية بهذه الكلمة وتعتبر الكلمة جديدة New أو غير مألوفة un familiar إذا لم يكونوا قد قابلوها على الإطلاق في اللغة الشفوية أو التحررية .

وتتضمن القراءة الفعلية استخلاص الأفكار ونمو الكلمات ، ومن الملاحظ أن عملية نمو الكلمات هذه عملية بطيئة ، لا تتضمن فقط تعلم هجاء صحيح للكلمات أو معاني جديدة بل الاحتفاظ بها وتوسيع معاني الكلمات المعروفة .

وهناك اعتقاد بأن أفضل طريقة للمحافظة على الكلمات وزيادتها توفير تعلم أفضل لكلمات جديدة ، واستخدام مستمر للكلمات المألوفة في مواقف طبيعية مختلفة لها معنى . ويمكن أن يساعد نوع من التحكم في الكلمات في الكتب الأولى لتعلم القراءة على جعل هذا ممكنًا .

• المقصود بالتحكم في الكلمات :

ما المقصود بالتحكم Controlled في الكلمات :

يمكن تعريفه بأنه أسلوب لتكييف اختيار الكلمات ، وعددها ، ومعدل تكرارها مع القدرة على القراءة ، والحاجات اللغوية لجماعة معينة من القراء .

ونلاحظ بصفة عامة أن التلاميذ يقرءون كميات أكبر من المادة حينما تكون هذه المادة خالية من الصعوبات في الكلمات بينما إذا اضطر التلاميذ إلى تمضية الوقت في محاولة فك طلاسم الكلمات فإن ميلهم للقراءة يضعف ، وهذا يؤثر بدوره تأثيراً كبيراً على تقدمهم في القراءة .

وقد يعترض البعض على هذا التحكم في الكلمات بأنه قد يؤدي إلى استنتاج كتب هزيلة في مادتها .

ومع تسليمنا بأن تقديم مادة مفيدة وسليمة في نطاق محصول لغوي صغير من أشق الأمور ويمثل مشكلة حقيقية تتحدى مؤلفي الكتب ، إلا أن المؤلف

النابه يستطيع تخطي هـذه المشـكلة ، إذ يسـتطيع إلى جانـب ممارسـة الـتحكم المعقول في الكلمات ، وخاصة في كتب المبتدئين أن يستخدم صـوراً ورسـومًا توضيحية ملائمة وجذابة .

ونستطيع أن نشير في هذا المجال إلى ما ذكرتـه مجلـة تـايم مـن أن إحـدى المطابع قد نشرت سلسلة كتـب قـراءة للمبتـدئين تثبـت أن عيـوب الـتحكم في الكلمات يمكن التغلب عليها .

لا شك أن التحكم في الكلمـات يحـد مـن الأفكـار في المحتـوى ، ويجعـل الأسلوب جامداً إلى حد ما ، ولكن أثناء المراحل الأولى لتعلـيم القـراءة حينمـا لا تكون هنا فرصة للتعبير على نطاق واسع لابد من ممارسة تحكم معقول في الكلمات لضمان نجاح التلميذ في تعلم القراءة .

وليس معنى التحكم في الكلمات الـذي نوصـي بـه في الكتـب الأولى لـتعلم اللغة العربية هو أن نضحي بالطبيعة Naturalness في التعبير من أجل تحقيـق عبء الكلمات بل يجب أن يفسر التحكم المعقول في الكلمات على أنه :

(أ) استخدام كلمات سهلة ومألوفة دون الإضرار بطبيعة التعبير .

(ب) الزيادة التدريجية في عدد الكلمات الجديدة المقدمة .

(جـ) تكرار كل كلمة مهمة في عدة مواقف لها معنى لتوسيع مدى اسـتخدام هذه الكلمات والإفادة بها .

(د) توفير مادة لا تستخدم فيها كلمات غير مألوفة وخاصة في الجـزء الأول من الكتاب الأول .

• بعض المبادئ المقترحة بالنسبة لمشكلات التحكم في الكلمات :

إن أي مؤلف يعد كتبًا لقراءة اللغة العربية للمبتدئين تواجهه عـدة مشـكلات محددة بالنسبة للكلمات نذكر من بينها هذه المشكلات الثلاث :

١- اختيار الكلمات .

٢- عدد الكلمات ومعدل تقديمها .

٣- تكرار الكلمات .

أولاً : اختيار الكلمات :

من الواضح بالنسبة لتعلم القراءة أن المبتدئ في تعلم القراءة تواجهه مشكلتان :

أ - التعرف على الكلمات المطبوعة . ب- استخلاص معنى هذه الكلمات .

ولمساعدة المبتدئ نستطيع أن نقدم له المساعدة عند أول اتصال بينه وبين اللغة المطبوعة بتقديم كلمات مألوفة أي سبق له أن سمعها واستخدمها في المرحلة الشفوية لتعلم اللغة ، ولكن لابد أن يتبع هذا تقديم تدريجي لكلمات جديدة ، وهنا تواجه المؤلف مشكلة الاختيار .

- فما هي الأسس التي يمكن الاسترشاد بها عند القيام بعملية الاختيار ؟

للإجابة على هذا السؤال نستطيع أن نقترح الأسس التالية للاسترشاد بها عند القيام بعملية الاختيار :

(١) الوظيفية في النص المختار والواقعية : إحدى الصفات التي يجب أن يهتم بها المؤلف عند اختيار الكلمات ، وإذا كانت كتب القراءة الأساسية ستقدم لغة تمثل كلام المتحدثين المتعلمين من أصحاب اللغة يجب العناية بأن تبدو الكلمة وظيفية في أي نص مختار .

وعندما يقرر المؤلف أن يقدم كلمة لأنها مفيدة ، فإن اهتمامه التالي يجب أن يتجه إلى تقديمها في نص طبيعي ويجب عدم نبذ الوظيفية من أجل الفائدة .

(٢) الفائدة : Usefulness يجب إعطاء الفائدة أهمية أكبر من مجرد التواتر Frequency عند اختيار الكلمات ، فمثلاً كلمة (ياه) أو (إي) كلمة تتردد كثيرًا ، ولكن قد لا تكون مفيدة جدًا أثناء المرحلة الأولى لتعليم اللغة العربية ، فإن المبتدئين يستطيعون الاستمرار دون هاتين الكلمتين .

ويقتضي مبدأ الفائدة أن تكون الكلمة مفيدة في عدد كبير من المواقف ، ويجب أن يكون من الممكن توسيع مدى معنى الكلمة بدون صعوبة . فالكلمة المفيدة سيكون من السهل إعادة تقديمها في مواقف تالية ـ وبمعنى آخر ـ فإن الكلمات المفيدة تسمح بتكرار أكثر في مواقف مختلفة .

ويمكن تحديد ثلاثة أنواع من الفائدة للكلمة :

أ- الفائدة في تناول الموضوع المقدم .

ب ـ الفائدة في بناء أنماط أساسية .

جـ ـ الفائدة في بناء كلمات أخرى .

د ـ الفائدة في تناول الموضوع المقدم .

والكلمات التي تفيد في تناول الموضوع الذي يُناقَش في الفصل ، أو الكلمات التي تتصل بالحياة في المدرسة ، يحسن أن تُقدَّم في بداية كتاب القراءة الأولى ؛ فمثل هذه الكلمات تفي باحتياجات العمل في الفصل ، وبحاجة الأطفال المباشرة للتعبير ، وقد لا يكون بعض هذه الكلمات مفيدًا بنفس الدرجة فيما بعد ، ولكنها ضرورية لإعداد الطفل للعمل في المدرسة . فمثلاً كلمة Blackboard غير موجودة في قائمة وست West : للألفي كلمة الأكثر شيوعًا وفائدة في الكلمات الإنجليزية ، ولكن يجب أن تقدم مبكرًا في كتاب القراءة لأنها تواجه حاجة الطفل الأولى في المدرسة وخلاصة القول إنه عند إعداد مادة التدريس لا يقتصر اهتمامنا على المادة ،

بل يجب أن يمتد أيضًا ليشمل الجمهور الذي نقدم له هذه المادة فنأخذ في الاعتبار أعمار التلاميذ وعاداتهم وظروف بيئتهم وميولهم .

وكذلك بالنسبة لاختيار مادة القراءة ، ولما كان الغرض الأول من القراءة هو فهم المقروء فمن المهم أن نوفر للتلاميذ مادة لها معنى لغويًا وثقافيًا بالنسبة لهم .

● بعض نواحي النقص في قوائم الكلمات :

إن تواتر الكلمة مثلاً في قوائم الكلمات لا يُعتبَر المعيار الوحيد لتفضيل الكلمة ؛ لأن هناك عدة قوائم ، وتختلف كل قائمة عن غيرها ، وقد لا تكون هذه القوائم كافية لمواجهة حاجات التلاميذ .

وإذا أخذنا بعض الأمثلة نجد أن كلمات مثل :

Shell المحار ـ driver السائق ـ Black board السبورة ليست أكثر الكلمات تواترًا في العربية المكتوبة ، ولكن من المؤكد أنها مفيدة في لغة الحديث وخاصة في الفصل ، فالتواتر ببساطة ما هو إلا انعكاس إحصائي لفائدة الكلمة في العينة التي يتم تحليلها .

وهناك عيب آخر في قوائم الكلمات ، وهو أن معظمها قد أعد على أساس مصادر مختلفة لا تصلح بشكل كاف للتنبؤ عما إذا كانت الكلمة ستمثل صعوبة بالنسبة للمتعلم أم لا ، هذا فضلاً عن أن هناك عيبًا آخر في قائمة للكلمات وهو أن أي قائمة يتقدم بها الزمن تصبح غير كافية فلا يوجد بها كلمات مثل : رجل الفضاء Astronaut ، Jet التي شاع استعمالها عند حلول عصر الفضاء .

(ب) دور بناء الأنماط الأساسية :

هناك كلمات يجب أن يسيطر عليها التلميذ لأنها أكثر الكلمات فائدة في اللغة ، إنها أساسية في تكوين أنماط الجمل الأساسية . ويسمي West وست هذه

الكلمات كلمات الشكل form words ويطلق عليها فريز اسم « الكلمات الوظيفية Function words ويسميها أوجدن الكلمات البنائية structural words وقد يصل عدد هذه الكلمات إلى ٢٠٠ كلمة ، وهي الكلمات التي لا يمكن الاستغناء عنها مهما كان محصول التلميذ من المفردات اللغوية صغيراً ، فهي الكلمات التي يتكلم بواسطتها وهي تضم أفعالا ، وأدوات التعريف articles وأسماء الإشارة demonstration والضمائر ، وأدوات الاستفهام Interrogative وحروف الجر ، وحروف العطف .

ولئن كانت بعض هذه الكلمات تسبب صعوبة للدارسين فإنها كبيرة الفائدة ، وعلى سبيل المثال فإن من (كلمات البناء الكثيرة التردد والتي ينبغي على من يؤلف كتبًا أن يستخدمها كلمات مثل : still , yet , already فإن دراستها تحتاج إلى جهد كان يكفي في حد ذاته لتعلم عدد أكبر من كلمات المحتوى ، وفائدة هذه الكلمات البنائية أنها تشيع كثيراً في التراكيب بحيث يوجد في المتوسط ثلاثة حروف جر في كل جملة .

وتشير كل هذه الحقائق إلى أهمية السيطرة على هذه الكلمات الكبيرة الفائدة .

ولكن رست يوجه نقداً شديداً لهذا الاتجاه نحو التركيز على كلمات البناء أو الشكل أو كما يقول ساخرًا الاتجاه نحو الشكل مع الحد الأدنى من المحتوى ؛ أي الاتجاه نحو إعداد متعلم يتكلم اللغة بشكل جيد ، ولكنه لا يعرف الكلمة التي تعني (رباط الحذاء) أو(إطار سيارة مثقوب)

ولكن لأنصار هذا الاتجاه مبررات يمكن أن نذكر منها :

١- أننا لا نستطيع أن نتنبأ على وجه التحديد بالكلمات التي سيحتاجها التلميذ .

٢- أنه إذا كان لدى التلاميذ أساس جيد فإنهم سيكتسبون هذه الكلمات السهلة فيما بعد في المواقف الحقيقية في الحياة بدلاً من الظروف المصطنعة في الفصل (المقصود هنا بهذه الكلمات السهلة كلمات المحتوى أي كلمات العلوم المختلفة).

(جـ) والنوع الثالث من الفائدة ما يسمى أحيانًا القابلية للتشكيل أو تغطية مواقف كثيرة أو الإنتاجية .

ويعني هذا ببساطة فائدة الكلمة المختارة في تكوين كلمات جديدة ، فمثلاً كلمة Book كتاب تستخدم في عبارات كثيرة ، بينما Text Book مقرر لا تستخدم غير ذلك، وعلى هذا فاختيار الكلمة العامة Book أفضل من الكلمة المحددة .

وتتضمن فكرة الفائدة بمعنى القابلية للتشكيل أو الإنتاجية أنه إذا أمكن التعبير عن فكرة أو مفهوم باستخدام كلمة للمنفعة فليست هناك حاجة لاستخدام مرادفًا لهذه الكلمة يكون أقل شيوعًا ، حتى تتم السيطرة على هذه المفردات اللغوية الأساسية المفيدة ، وتقاس هذه الإنتاجية عادة بمدى تواتر هذه الكلمة في الاستعمال Frequency of use .

٣- سهولة أو صعوبة التعليم :

يجب أيضًا عند اختيار الكلمات الاهتمام بمدى الصعوبة التي تسببها للمتعلم عند تعرفها واكتسابها ، وإعادة إنتاجها ، وقد أُطلِق على هذا المعيار لفظ : teachability وقد لوحظ مثلاً أن الصعوبة قد تكمن في الخلط الناتج من :

(أ) تقديم عناصر متشابهة في درس واحد مثل : (بنت وبيت).

(ب) تقديم عناصر جديدة كثيرة في وقت واحد لدرجة أن التلميذ يخلط بينها .

كما يلاحظ أيضًا أن الكلمات التي تدل على أشياء ملموسة تسهل على المبتدئين ، وبصفة عامة ينبغي أن تكون أكثر من الكلمات المجردة .

ولكن الآراء تختلف حول المادة التي تعتبر سهلة في تدريسها وسهلة في تعلمها . فقد يعتبر البعض أن الكلمات الطويلة والجمل الطويلة صعبة في تعلمها وعلى هذا الأساس فكلمة (كتب) قد تفضل عن كلمة أطول منها مثل : (استكتب) .

وباختصار فهناك معايير أساسية قد يسترشد بها المؤلف عند اختيار الكلمات وهي :

١- الطبيعية . ٢- والفائدة . ٣- وسهولة التدريس .

وقد يلجأ المؤلف في اختياره إلى أحد هذه المعايير أو الجمع بين بعضها أو بينها جميعًا .

ومن المشكلات المهمة التي تتصل بموضوع الكلمات مشكلة عمل قائمة تمثل الحد الأدنى من الكلمات الملائمة Minimum adequate vocabulary ويمكن لأي مؤلف أن يكون هذا الحد الأدنى بالاستعانة بقائمة مثل قائمة West وست ولعل مثل هذه القائمة تلزم القيام بعمليتين :

١- عمل الحد الأدنى من كلمات البناء .

٢- عمل الحد الأدنى من كلمات المحتوى .

ولعل أفضل طريقة لإيجاد الحد الأدنى من كلمات الشكل أو البناء هي أن تأخذ هذه الكلمات من إحدى القوائم المعروفة أنها تضم هذه الكلمات (مثل قائمة West وست) .

وبالنسبة لمشكلة كلمات المحتوى ، فلو أن المسألة تقتصر على اختيار قائمة بالنسبة لتلميذ واحد ، إذًا لهان الأمر ، ولكن بالنسبة لعدد كبير من

التلاميذ والتلميذات فإن هذا يكاد يكون أمرًا (مستحيلاً) ومن ثَـمَّ يقـترح West وست أن نهتم في المراحل الأولى لتعليم اللغة بتقديم الكلمـات البيئيـة العامـة : "Common environmental words" (وهـي الكلمـات الـتي تـرتبط بأشـياء تمثل جزءًا من بيئات جميع الناس مثل food طعام ، eat يأكل ، bed سرير ، sleep ينام .

ومما هو جدير بالذكر أن كلمات المحتوى تمثل الجزء الأكبر من الكلمات، ويمكن تقسيم هذه الكلمات إلى عدة أقسام فرعية تعامـل كأشـياء أو كصـفات أو كأفعال .

• تقسيم وست لكلمات المحتوى :

قسمها وست إلى نوعين رئيسيين :

أ- كلمات بيئية مشتركة :

وهي كلمات ترتبط بأشياء تمثل جزءًا من بيئات جميع الناس ، والواقع أننـا في حاجة لأن نهتم بهذا المحور المشترك المعروف لجميع الأفراد .

ب ـ كلمات خاصة : specific words

وهي تلك الكلمات الخاصة بمجموعة واحدة من النـاس . كمـا أننـا نحتـاج لأن نفرق بين المفردات اللغوية التي تلزم للإنتاج وتلك الـتي تلـزم الاسـتقبال ، ومن المعلوم أن مفرداتنا اللغوية التي تلزم للاستقبال أكثر بكـثير مـن مفرداتنـا اللغوية التي تستخدم في الإنتاج ، ولقد عملت تقديرات متعددة للحد الأدنى من المفـردات اللغويـة الـتي تلـزم للتلميـذ حتـى يسـتطيع أن يقـوم بالتواصـل في المواقف العادية ، فمثلاً طبقًا للتقدير المعروف باللغة الإنجليزية الأساسية يلـزم حوالي ٨٥٠ كلمة لهذا الغرض . بينما يعتبر وست أن ٢٠٠٠ كلمة تعتبر كافية لأي شيء ، وأكثر من كافية لمعظم الأشياء .

ويعتقد Latt أن ٣٠٠٠ كلمة يمكن أن تكون وسيلة للتعبير عن أي فكرة على أي مستوى معقول .

ثانيًا : عدد الكلمات ومعدل تقديمها

إذا كان الهدف من برنامج تدريس المبتدئين هو بناء أساس متين يمكن أن يقوم عليه بناء كل اللغة ، يجب ألا يكون هناك كلمات أكثر مما يحتمل هذا الأساس ؛ أي يجب ألا يكون هناك كلمات أكثر من تلك التي يستطيع المتعلم أن يتعلمها دون أن يكون هناك خطر بأن تختلط عليه الأمور إذا ما كان عدد هذه الكلمات كبيرًا .

والواقع أن مسألة عدد الكلمات الجديدة التي يجب تقديمها في القراءة للمبتدئين في تعلم اللغة من الأمور التي يصعب الإجابة عليها لندرة الدراسات في هذا المجال .

ولكن هناك آراء قليلة حول عدد الكلمات الجديدة التي تقدم في القراءة للذين يتعلمون اللغة ، وأحد هذه الآراء يقدمه وست الذي يقترح أن تقدم الكلمات الجديدة بمعدل لا يزيد عن كلمة كل خمسين كلمة مستخدمة : Running جري في النص ، ويقول : إن هذا المعدل يعطي المتعلم إحساسًا بالسرور والنجاح في قراءة اللغة .

ولكننا نعتقد أن اقتراح وست قد يبدو ملائمًا في كتب يستخدم فيها عدد كبير من الكلمات ، ولكن يبدو أنه من الصعب تحقيقه بالنسبة لكتب القراءة للمبتدئين حيث يوجد عدد قليل من الكلمات في كل صفحة .

ويقترح وست أيضًا ست كلمات جديدة لكل صفحة كحد أقصى يستطيع الطفل فيه أن يتابع قراءة القصة ويستمتع بالنشاط .

ولكننا نعتقد أن هناك خطورة في التمسك بحرفية هذا الاقتراح وخاصة في كتب القراءة الأولى لأن حجم الصفحات يتفاوت بدرجة كبيرة ، ولا يحدد

وست متوسط حجم الصفحة في بعض الدروس الأولى قد يتراوح عـدد الجمـل بين ثلاث وخمس جمل ، فإذا سمح المؤلف باستخدام ست كلمات جديـدة في الصفحة التي بها ثلاث جمل قصيرة فقط (أي حوالي ٦٠٪ مـن عـدد الكلمـات في الصفحة) فمن المحتمل أن التلميذ سيضطر لإنفـاق أغلـب الوقـت في تعلـم الكلمات الجديدة أكثر من تعلم القراءة للحصول على المعنى .

وهناك اقتراح آخر يتصل بتقديم الكلمات الجديدة على فترات منتظمة بـدلاً من تقديمها متصلة وراء بعضـها ، علـى أن يتلـو كـل تقـديم تـدريب لمسـاعدة المتعلم على امتصاصها والاحتفاظ بها .

وخلاصة القول إنه ليس هناك قاعدة ثابتة لعدد الكلمات الجديدة التي يجـب تقديمها ، وعدد التكرار لكل كلمة ، ولكن المهم أن تتأكد أن المؤلـف لا يقـدم عدداً من الكلمات أكثر مـن العـدد الـذي يمكـن السـيطرة عليـه في يسـر ، وأن تكون هذه الكلمـات هـي أكثـر الكلمـات أهميـة بالنسـبة للحاجـات المباشـرة للمتعلمين .

ولازلنـا في حاجـة إلى دراسـات منظمـة لتحديـد معـدل تقـديم الكلمـات الجديدة ، وإذا أمكن أن تكون هناك قاعـدة عامـة في هـذا المجـال فهـي تحـدد بنسبة الكلمات الجديدة للكلمـات الجاريـة منخفضـة إلى درجـة معقولـة ، وأن تقدم الكلمات على فترات منتظمة ، ومن النواحي الـتي ينبغـي أن نهـتم بهـا في هذا الصدد ما يأتي :

أن نفحـص عـدد الكلمـات في كـل درس وأن نحـاول أن نُكـوِّن رأيًـا حـول العبء التعليمي لكل درس من حيث المادة الجديدة المقدمة لمعرفة ما إذا كـان عـدد الكلمـات الجديـدة المسـتخدمة في كـل درس لا يمثـل عبئًـا ثقـيلاً علـى المتعلم ، بل يمكنه أن يسيطر عليه في يسر .

ثالثًا : تكرار الكلمات

لما كان تعلم معظم الكلمات يتم عن طريق تكرارها في أشكال مختلفة فإن التكرار عامل مهم لتثبيت هذه الكلمات ، والسؤال الذي يمكن أن نسأله الآن : كم مرة يجب أن تتكرر الكلمة ؟

الواقع أنه ليس هناك من الأدلة الموضوعية ما يساعدنا على أن نعطي جوابًا محددًا لهذا السؤال ، وطالما ليس هناك دراسات منظمة نستقي منها الإجابة فستظل كل الإجابات مجرد وجهات نظر خاصة بأصحابها ، ويستطيع مؤلفو الكتب المدرسية أن يسترشدوا بما يقوله البعض حول عدد التكرارات اللازمة لتحقيق السيطرة على الكلمة ، مثلاً يذكر هاندشين أن بعض الباحثين وجدوا أن اثنتي عشرة مرة تعتبر بصفة عامة ضرورية للاحتفاظ الدائم بالكلمة وأن الاحتفاظ بالكلمة يعتمد إلى حد كبير على شدة التواصل بهذه الكلمة . ومعنى هذا أن المرات التي تتكرر فيها الكلمة يجب أن تكون ملائمة للنص ، وألا تبدو أنها مجرد تكرار مفتعل من أجل التكرار فقط ، وأن تثير هذه النصوص ميول المتعلم واهتمامه ، ومن ناحية أخرى يجب أن تنوع هذه التكرارات وتوزع على فترات زمنية بشكل ملائم ، ومن جهة أخرى يقترح وست أن كل كلمة جديدة يجب أن تتكرر على الأقل ثلاث مرات في الفقرة التي ظهرت فيها لأول مرة ، ثم تتكرر أكبر عدد من المرات بعد ذلك .

الواقع أن اقتراح وست قد يساء استخدامه لأنه يتضمن أن كل كلمة جديدة لابد أن تتكرر ثلاث مرات في الفقرة التي قدمت فيها مهما كانت هذه الفقرة قصيرة ، وإذا اتبع هذا الاقتراح حرفيًا فربما يؤدي إلى نوع من التكرار الذي يتعرض لكثير من النقد وخاصة في بعض كتب القراءة للمبتدئين .. مثل :

Come ! come ! come ! see ! see ! see !

ويقدم Sutaria سيوتاريا اقتراحًا آخر بأن كل كلمة جديدة يجب أن تتكرر في مواقف لها معنى ثلاث مرات على الأقل في الخمس صفحات التالية ، ثم

تتكـرر اثـنتي عشـرة مـرة علـى الأقـل في بقيـة الكتـاب بالنسـبة لكتـب القـراءة للمبتدئين مع مراعاة أن يستمر تكـرار الكلمـات الجديـدة الـتي تـرد في الجـزء الأخير من الكتاب في الكتاب التالي له .

وهناك رأي ينص على ألا تبقى أي كلمة جديدة دون تكرار أكثر مـن ثـلاث حصص بعد تقديمها .

سيتضح من كل هذه الآراء أنها كلها اجتهادات شخصية لا تقدم على أسـاس تجريبي دقيق .

وإن كان لنا أن نقترح قاعدة عامة تتفق مع ما سبق في مناقشـاتنا كلـها كافـة عند تقديم كلمات جديدة لابد من توفير مواقف ونصوص متعددة ، ولها معنـى بالنسبة للمتعلم ، تتكرر فيها هذه الكلمات حتى يتم تثبيتها في ذهـن المـتعلم ، ومن الأمور الفعالة أن نزيد تدريجيًا طول الفترة قبل إعـادة تقـديم الكلمـة بعـد التكرارات القليلة الأولى ، فإن مثل هذا التوزيع في التكرار قد يكون أكثر فعالية في تقوية الاحتفاظ ، من تركيز التكرار في مرات كثيرة متقاربة أو مباشـرة بعـد تقديم الكلمة لأول مرة .

ولسنا في حاجة لأن نؤكد أن أكثر الطرق طبيعية وفعالـة لاكتسـاب كلمـات جديدة توسيع معاني هذه الكلمـات في نصـوص مختلفـة ، فمـثلا حـين يقابـل تلميذ كلمة pencil لأول مرة من المحتمل أن يربطها بشيء يكتب به ، ثـم بعـد ذلك حينما يقابل نفس الكلمة في نص آخر سيجد لها معناً مختلفاً .

● رابعاً التراكيب :

تناولنا في القسم السابق موضوع الكلمـات وأهميتهـا بالنسـبة لـتعلم اللغـة ، لكن الكلمة قليلـة الفائـدة بالنسـبة للمـتعلم إلا إذا عـرف كيـف يسـتعملها مـع بعضها ، فإن ربط الكلمات بعضها ببعض أو ترتيبها يُعتبر أهم ناحيـة في تعلـم اللغة ، إذ أن من المعلوم أن بناء اللغة أو إطارها العام تتضمن ترتيب الكلمـات

في جمل ، كما يتضمن هذا البناء أيضًا الكلمات البنائية التي تربط بين هذه الأجزاء وكذلك التي تغير الكلمات وتجعلها تتلاءم مع هذا الإطار . مثل زمن الفعل ، وصيغة الجمع العادية وغير العادية .

وعلى هذا يعتقد البعض أن التحكم في التراكيب أكثر أهمية من التحكم في الكلمات وخاصة في مراحل بداية القراءة .

- ما المقصود بالتحكم في التراكيب ؟ يمكن تعريف التحكم في التراكيب عند إعداد المادة التي تستخدم في تدريس اللغة بأنه تحديد لنوع الأنماط وعددها لتلائم مستوى القدرة اللغوية وحاجات وخبرات مجموعة معينة من التلاميذ في مرحلة محددة من مراحل تعليم اللغة .

ويتضمن هذا التحكم في التراكيب عند إعداد الكتب المدرسية للمبتدئين في تعلم اللغة :

(١) اختيار أنماط جمل مألوفة وبسيطة .

(٢) تكرار هذه الأنماط وتوسعاتها في مواقف لها معنى بالنسبة للمتعلم .

(٣) التدرج من تراكيب بسيطة إلى تراكيب مركبة فمعقدة .

وإذا كان المؤلف يهتم بالتحكم في الكلمات فلا شك أن جميع كلمات هذه الجملة ستكون بسيطة وسهلة إلى حد كبير . ولكن معنى الجملة كلها هو المهم ، فإن المعنى لا يتحدد من معرفة كل كلمة على حدة ، ومن ثَمَّ فإن هذه الجملة تمثل صعوبة كبرى للمتعلم المبتدئ .

أي أن فهم الجملة مجرد مسألة تعرف على الكلمة وربط كل كلمة مع الخبرة السابقة التي تتصل بها ، بل لابد أن يتعرف المتعلم على النمط الذي ترد فيه الكلمات ويحتاج أن يعرف ما يعنيه النمط .

وليس ترتيب الكلمات وحده هو الذي يؤثر في المعنى ، فالكلمات الوظيفية أو البنائية تلعب دورًا هامًا في توضيح المعنى ، فإن إضافة أو حذف إحدى هذه الكلمات الوظيفية يمكن أن يغير المعنى ، مثلاً (A ، و the) كأداتين للتعريف . إن جزءاً كبيراً من سلوكنا اللفظي يعتمد على استخدام اللغة فنحن نتحدث ونستمع لعدة ساعات في اليقظة وأحيانًا في أحلامنا ، ولكن نادرًا ما نتوقف لكي نفكر في هذه الظاهرة الاجتماعية العجيبة miraculous ؛ أي اللغة .

إنها اللغة التي تجعل المجتمع الإنساني ممكنًا ، وبدون اللغة ، فالمجتمع والثقافة كما نعرفهما لا يمكن أن يوجدا . وتزودنا اللغة بوسيلة التواصل والتفاعل بين الأفراد والجماعات . وهي الوسيلة التي بواسطتها تتعاون الجماعات والأفراد ويعيشون سويًا . إن اللغة تعتبر أعظم مقتنيات الجنس الإنساني .

* * *

الفصل الثاني

المعجم اللغوي لطفل الرياض
والمدرسة الابتدائية

معجم الأطفال

حاجتنا إلى معجم للطفل :

تبين مما سبق ضرورة أن يكون للأطفال في سن دخول المدرسة معجم لغوي خاص بهم ، وأن لمفرداتهم وتراكيبهم خصائصها المميزة ، وواضح أن تعرف هذه المفردات والتراكيب من الأهمية بمكان بالنسبة لكل من المعلم ومؤلف كتب الأطفال إذا ما أريد للطفل أن يفهم التدريب اللغوي وفي تعلم القراءة والكتابة بنجاح . ومن ثَمَّ أصبحت الحاجة ماسةإلى تأليف معجم للأطفال يجمع ألفاظهم وتراكيبهم ويصف مفاهيمهم اللغوية وصفًا دقيقًا .

وقد أحس القائمون على شئون اللغة العربية في مصر أهمية هذه الحاجة ، ومن ذلك مذكرة قدمها عبد العزيز القوصي إلى اللجنة التي كانت وزارة المعارف قد ألفتها لبحث وسائل ترقية اللغة العربية ، وقد نقد في هذه المذكرة كتب الأطفال المتداولة يومئذ في رياض الأطفال والمدارس الأولية وما تقوم عليه من استخدام ألفاظ وتراكيب لا تتفق مع مستويات الأطفال ، فتبدو صناعية جافة مهما حاولنا تحليتها باستعمال الصور الملونة التي تبعد كثيراً عن إدراك الطفل ، وتبعد كذلك في الغالب عن توضيح ما قصدت إليه ، وضرب لذلك مثلاً نشيداً كان يُستخدَم في رياض الأطفال :

لنا عيون ناظرة ـ لنا قلوب داعية

لنا نفوس عالية ـ لنا ميول سامية

لنا مياه جارية ـ لنا سماء صافية

لنا ثمار نامية ـ ألا تراها دانية ؟

إن هذا النص مليء بالمعنويات والعبارات البلاغيـة الـتي يشـق علـى صـغار التلاميذ فهم ما تحتها من مدلولات ، ثـم خـتم مذكرتـه بـاقتراح وضـع معجـم مهمته على وجه التحديد ما يجـري علـى ألسـنة الأطفـال مـن ألفـاظ وتراكيـب وموضوعات، حتى يمكن استغلال هذه في وضع القصص وتأليف مادة القراءة، والاسترشاد بها في توضيح الصور ، كذلك يمكـن للمدرسـة أن تسترشـد بـه في اختيار مادتها التي تسـتعملها في دروس الكتابـة والتهجـي ومـا إلى ذلـك . وفي سنة ١٩٤٦ م كتب المستشار الفني لوزارة المعارف الدكتور/ إسماعيل القبـاني ، مذكرة بناها على تقرير اللجنة الدائمة لتنمية اللغة العربيـة واقـترح فيهـا وضـع معجم يبين على وجه التقريب الترقي اللغوي للأطفال وما يجري على ألسنتهم من ألفاظ وتراكيب حتى يمكن الانتفاع بها في وضع كتـب القـراءة والقصـص ، والأناشيد ، وبذلك يجيء كل هذا ملائمًا لعقول الأطفال ، ثم قـال : والواقـع أن المقصود ـ قياسًا على ما حصل في اللغات الأخرى ـ هـو إجـراء بحـث علمـى يرمى إلى تحديد المقردات الأكثـر شـيوعًا في الاسـتعمال العـادي مرتبـة علـى حسب درجة شيوعها .

أما الألفاظ والتراكيب التي تجري فعلاً على ألسنة الأطفال فلا تحـدد الهـدف الذي نسعى إليه في تعليم اللغة في كل مرحلة ، بـل تحـدد الأمـر الواقـع الـذى نـرنــو إلى الانتفــاع بــه . وللأسـف لم يوضــع مثـل هــذا المعجـم حتـى الآن (ديسمبر ٢٠١٧).

● أهداف جمع أحاديث الأطفال وتصنيفها :

لاريب أن أحاديث الأطفال هي اللبنة الأولى في بنـاء معجـم الأطفـال الـذي نترقبه ، الذي نرجو ألا يضم الكلمات والتراكيـب الأكثـر شـيوعًا عنـد الأطفـال فحسب ، بل الوصف المفصل لما يقصد إليه الطفل بكل كلمة أو تركيب .

• استخدام المعجم الكلامي للطفل في مادة القراءة والكتابة :

من الحقائق المقررة بين المربين أن أول كتاب يستخدمه الطفل في القراءة ينبغي أن يقوم كله أو أكثره على الألفاظ التي يستخدمها الأطفال فعلاً في سن دخول المدرسة التي يعرفون معانيها ، ولقد كانت الكتب التي تستخدم في السنوات الأولى في مدارسنا إلى عهد قريب تزخر بالكلمات والتراكيب الغريبة غير المألوفة للتلاميذ ، وكان لذلك آثار سيئة .

فإذا عرفنا أن الاتجاه التربوي اليوم لا يقوم على التنزل من مستوى الكبار إلى مستوى الصغار ، ولكن يقوم على التصعد من الصغار في خلال نموهم إلى الكبار ، أدركنا حكمة البدء بلغة الطفل في تعلمه ؛ لأن هذا هو المسلك الطبيعي من الناحيتين السيكلوجية والبيولوجية معاً .

ومن هنا كانت أهمية جمعنا لأحاديث الأطفال ، لا من حيث إنها تمدنا بما ألفوه ويعرفون معانيه من ألفاظ وتراكيب فحسب ؛ بل لأن هذه الألفاظ والتراكيب ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يغرم به الأطفال من الأشياء وألوان النشاط النابعة من خبراتهم المباشرة ومصادر اهتمامهم .

• استخدام المعجم الكلامي للطفل في تقويم كتب القراءة المستخدمة:

إذا اتفقنا على أن المادة القرائية التي تقدم إلى الطفل في المراحل الأولى لتعليمه القراءة ينبغي أن تقوم أساسًا على ما يألفه ويستخدمه من كلمات وتراكيب ، فبديهي أن المعجم الكلامي للطفل يمكن أن يتخذ معياراً في تقويم كتب القراءة المستخدمة فعلاً في هذه المراحل ، فنحن نرى مثلاً أن ألفة الطفل بكلمة من الكلمات أو عدم ألفته بها عامل من العوامل التي تقرر مدى صعوبة كتاب ما أو سهولته ـ وعلى هذا ـ فإذا كان لكلمة من الكلمات درجة عالية من حيث شيوعها في أحاديث الأطفال في سن معينة فمعنى هذا أنها كلمة مألوفة للطفل في هذه السن ، ويتبع ذلك أنها صالحة ليتضمنها كتاب القراءة ، إن

الكلمة التي لم ترد في القوائم المجمعة لأحاديث الأطفال ــ عند أكبر الظن ـ غير مألوفة لهم ، ومن ثمَّ يجوز ألا تقدم في مرحلة القراءة الأولى ، وإنما يؤجل تقديم الكلمات الجديدة الأقل ألفة ، وبخاصة تلك المتداولة في أحاديث الكبار إلى ما بعد ذلك من المراحل على أن يكون تقديمها متدرجًا ، وفي تكرار معقول .

على هذا فإذا أردنا أن نقوِّم كتابًا للقراءة في فرقة ما ، فإن هناك عوامل ينبغي أن تراعى في عملية التقويم مثل عدد الكلمات المختلفة التي يحتوي عليها الكتاب ، ودرجة تكرار كل كلمة منها ومقدار الهمزات وحروف العلة المخالفة للقياس وعدد الأفكار المختلفة ، ومدى مطابقة الموضوعات لخبرات الأطفال واهتماماتهم إلخ .

أما الكتاب الأول ، فإنه ينبغي أن يراعي هذه العوامل علاوة على ما قلنا من اشتماله على كلمات مستقاة من معجم الطفل الكلامي (الكلمة دون حروف زيادة).

والجدير بالذكرأن هناك قائمة بها ١٥٨٨ كلمة أصيلة وردت كل منها على لسان طفلين على الأقل من ٢٠٢ من الأطفال المصريين في منطقة القاهرة ، وقد رتبت الكلمات ترتيبًا هجائياً ، ثم هناك قائمة أخرى تحتوي على ٣٧٢ كلمة أصيلة وردت كل منهاعلى لسان ١٥ طفلاً على الأقل . وقد رتبت هذه القائمة طبقًا لأنواع الكلام (أسماء ـ أفعال ـ حروف ـ أسماء إشارة ـ ضمائر ... إلخ) ، وقائمة ثالثة تحتوي على ١٣٤ كلمة أصيلة ؛ هي أشيع الكلمات جميعها بما أن كلا منها وردت على لسان ٣٥ طفلاً على الأقل ، وقد رتبت هذه القائمة ترتيبًا تنازلياً طبقًا لدرجة شيوعها .

وإذ قد أصبحت هذه القوائم في متناولنا ، فمن اليسير اليوم أن نحكم على أي كتاب لقراءة المبتدئين من حيث مدى اتفاقه أو عدم اتفاقه مع المعجم الكلامي للطفل في سن رياض الأطفال .

وقد يقال إن الطفل قد يستطيع فهم كلمة من الكلمات وإن كان لا يستخدم هذه الكلمة في حديثه ، فليس إذن ما يمنع من ورودها في كتاب القراءة ، وهذا صحيح ، ولكن على مؤلف الكتاب أن يتعرف مقدمًا على الكلمات التي تدخل في المعجم المفهوم للطفل ولا تدخل في معجمه الكلامي .

- وقد تمت منذ أعوام تجربة كشفت لنا عن عجز كثير من الأطفال عن فهم معظم الكلمات التي تحتوي عليها الكتب المستخدمة ، إذ جمعت عينة تتألف من ١٠٠ كلمة بطريقة عشوائية من ستة كتب كان استخدامها شائعًا في رياض الأطفال في ذلك الوقت ، ثم صمم اختبار مبني على أسئلة وصور ولعب مختلفة قصد بها إلى معاونة الطفل على تعرف معنى الكلمة دون حاجة إلى تعريفها[1] ، وطبق الاختبار على مائة من أطفال سبع مدارس من رياض الأطفال بالقاهرة (٥٠ ولدًا ، ٥٠ بنتًا) ويبين الجدول الأول عدد الأطفال الذين تعرفوا على الكلمة والنسبة المئوية للكلمات المتعرف عليها . وأما الجدول الثاني فيبين عدد الكلمات المفهومة والنسبة المئوية للأطفال الذين فهموها .

(١) لم يكن الاختبار اختبارًا في القراءة ، وإنما كانت تنطق الكلمة للطفل في جملة ـ مثلاً أو تعرض عليه صورتها لمعرفة ما إذا كان يدرك معناها أم لا .

جدول (١)

عدد الأطفال	النسبة المئوية للكلمات المفهومة
٢	٩١- ١٠٠
-	٨١- ٩٠
٩	٧١- ٨٠
١٤	٦١-٧٠
٣٧	٥١-٦٠
٣١	٤١-٥٠
٧	٣١-٤٠
-	١١-٢٠
-	١-١٠
-	
١٠٠	

جدول (٢)

عدد الكلمات المفهومة	النسبة المئوية للأطفال الذين فهموها
١٠	١٠٠
١١	٩١- ٩٩
٧	٨١- ٩٠
٨	٧١-٨٠
٦	٦١-٧٠
١١	٥١-٦٠
٥	٤١-٥٠
١٣	٣١-٤٠
٩	٢١-٣٠
٨	١١-٢٠
٦	١-١٠
٦	
١٠٠	

ويتبين من هذين الجدولين :

١- أن عدد الأطفال الذين فهموا أكثر من ٥٠٪ من الكلمات يبلغ ٦٢ طفلاً على حين أن ٣٨ منهم فهموا نصف الكلمات أو أقل .

٢- أن عدد الكلمات التي فهمها أكثر من نصف الأطفال يبلغ ٥٣ كلمة على حين أن ٤٧ كلمة فهمها نصف الأطفال أو أقل .

٣- أن الطفل المتوسط يعرف ٥٣,٧٪ من الكلمات وهذه نسبة ضئيلة جداً ، وخاصة إذا عرفنا أن الاختبار أجري في شهر مايو ، أي بعد ثمانية شهور من الدراسة .

٤- أن ١٠٪ فقط من الكلمات كانت مفهومة لجميع الأطفال ، على حين أن ٦٪ منها لم يفهمها أي طفل على الإطلاق ، ومن الطريف أنه لوحظ أن الـ١٠٪ التي فهمها جميع الأطفال كانت من الكلمات التي وردت بنسبة عالية من الشيوع في قوائم أحاديث الأطفال التي جمعناها وأن الـ٦٪ التي لم يفهمها أحد لم ترد كلمة منها في معجمنا ، والكلمات العشرة هي (يأكل - يشرب - أمر - يطبخ - ضحك - أرنب - خضراء - يلعب - قرش - حزام) وأما الكلمات الستة فهي (بعض - خجل - إذن - يهين - تثاؤب - تأسف) لأنها كلمات مجردة .

فإذا أضفنا إلى هذا أن ٤٥ كلمة من كلمات الاختبار وردت في معجم الأطفال الذي جمعناه مما رفع نسبة التعرف بين الأطفال المختبرين حرفياً بالنتيجة المحتومة وهي أهمية اتفاق كلمات كتب الأطفال الصغار مع معجمهم الكلامي ، وعرفنا أن استخدم هذا المعجم القلق مع المعايير التي يحكم بها على صلاحية كتاب للقراءة ضرورة لابد منها .

هذا وقد اصطنعنا معياراً قائمًا على أساس عالمى من الإحصاء في ضوء معجمنا الذي جمعناه لاستخدامه في تقويم كتب القراءة للمبتدئين .

● **استخدام المعجم الكلامي للطفل كوسيلة لتعرف المفردات الصعبة:**

استخدام المعجم الكلامي للطفل كوسيلة لتيسير عملية التزاوج بين لغة الكلام واللغة الفصحى .

وقضية اللهجة العامية واللهجة الفصحى في اللغة العربية قديمة ، خاض فيها الخائضون واختلفت الآراء حول هذه القضية .

إن لغة التعليم ولغة الكتاب المدرسي في أية مادة من مواد الدراسة التي تقدم الطفل في مراحله العقلية المختلفة هي اللهجة الفصحى ، ومعنى ذلك أن أي برنامج لتعليم اللغة والقراءة ينبغي أن يكون طبقًا لهذا الوضع . وأن يعد الطفل في المستقبل للسيطرة على الفصحى وقراءتها إذا أريد له أن يمضي قدمًا في برنامجه التعليمي أو في حياته كمواطن .

● **كيف نفرق إذن بين الغاية التي نريد تحقيقها والوسيلة التي لا مفر منها ؟**

هناك من المربين من يرون استخدام لغة الكلام في تعليم الطفل من غير حاجة إلى الاختيار ، وبغض النظر عما إذا كانت المادة المقدمة في البداية تتفق مع الفصحى أو لا تتفق بما أن الطفل سيؤخذ بعد ذلك متنقلاً بالتدريج إلى اللغة الفصحى .

هناك آخرون يرون أن نختار من معجم الطفل الكلامي تلك المفردات والتراكيب التي تشترك مع اللغة الفصحى فتؤلف منها بقدر الإمكان مادة القراءة والكتابة التي تقدم له أول ما يتعلم القراءة والكتابة ، ثم يؤخذ في الانتقال بعد ذلك مما يعرف إلى ما لا يعرف ، وهذا هو الرأي الذي انتهت إليه اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية في سنة ١٩٤٨ م إذ جاء في محضر إحدى جلساتها :

في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ننقل الكلمات التي هي عربية وعامية مع تسكين الآخر ، كما جاء فى التقرير الذي قدمه المستشار الفني للوزارة في إبريل سنة ١٩٤٨ م إلى وزير المعارف عن المقترحات الواردة في تقرير لجنة ترقية اللغة العربية بالمدارس ، والتي نوقشت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية ومدرسيها في فبراير سنة ١٩٤٨م ما يلي :

أن تتخذ لغة الأطفال العامية وسيلة للتعليم في أول الأمر ، في مرحلة رياض الأطفال والمدارس الأولية وتبذل بعض العناية لتهذيب هذه اللغة العامية بالتدريج ، ويردد الطفل بين الحين والحين كلمات عربية صحيحة ترادف ما يستعمله من الألفاظ العامية مع ملاحظة أن تكون قريبة في شكلها من عامية الطفل ، ويراعى في تصحيح نطق الأطفال أن يكون بالقدر الذي لا يحول بينهم وبين الانطلاق في التعبير .

وقد اعترض على هذا المبدأ بعض رجال اللغة العربية ، وقالوا إن هذا يتعارض مع ما ترمي إليه اللجنة من طبع النشء على العربية السليمة ، ولكن مناقشة المؤتمر أظهرت أنه ليس هناك تناقض ، إذ أن المراد وهو جعل اللغة العامية ابتداء لتعليم العربية بتصحيح ما فيها من تحريف ، وتصويب ما في نطقها من خطأ ، وما إلى ذلك مما يحولها من عامية إلى عربية ، وبهذا يتجمع للتلميذ ذخيرة عربية سليمة بأيسر سبيل ، وبأقرب الطريق ملاءمة لمداركه ، على أن هذه الذخيرة ستزداد بما يدرسه الطفل من قصص مطالعة وأناشيد وكلها باللغة العربية الفصيحة .

فإذا أردنا أن نقدم للطفل مادة قراءة صحيحة من وجهة النظر اللغوية وهي في الوقت نفسه مما يستخدمه الطفل في حديثه اليومي ، فعلينا إذن أن نرجع إلى معجم الطفل الكلامي ، وندرس محتوياته لنتبين فيه ما يلي :

أ- الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى ، ولها في الوقت نفسه نسبة عالية من الشيوع في أحاديث الأطفال ، وهذه تتخذ أساسًا في بدء تعليم القراءة والكتابة .

ب ـ الكلمات العامية ذات النسبة العالية من الشيوع في لغة الطفل ، وبينها وبين نظائرها في الفصحى تقارب كبير في النطق ، ولا بأس أن تقدم هذه إلى الأطفال كذلك في البداية على أن تهذب بالتدريج .

جـ ـ الكلمات العامية ذات النسبة العالية من الشيوع في لغة الطفل ولا تكاد تنتمي إلى الفصحى بصلة ، ونظرا لما قد يكون لهذه الكلمات من قيمة منطقية ، فقد يرى بعض المربين تقديمها في البداية ويرى الآخرون محاولة الاستغناء عنها على أن تقدم نظائرها الفصيحة فيما بعدم بالتدريج .

وقد جرت محاولة للمقارنة بين القوائم التي صنفت مفردات الأطفال وتراكيبهم من جهة ، ونظائر هذه الكلمات في اللغة الفصحى من جهة أخرى ، وأدت هذه المحاولة إلى النتائج الآتية :

١- أن من بين الـ ٣٧٢ كلمة الأكثر شيوعًا في أحاديث الأطفال توجد ١٩٣ كلمة مشتركة بين العامية والفصحى ومتفقة فيهما اتفاقًا كاملاً في النطق مثل :

أرنب ـ بطة ـ بلد ... إلخ .

٢- أن من الـ ٣٧٢ كلمة توجد ٧٩ كلمة لا فرق بينها وبين اللهجة الفصحى في النطق إلا تعبير واحد مثل : زيارة ، كبير ، إلخ .

٣- أن من بينها كذلك ٢٨ كلمة تفترق عن نظائرها الفصحى في تغييرين اثنين مثل : برتقالة ، ثلاثة ،......

ومجموع هذه الطوائف الثلاث يؤلف ٣٠٠ كلمة أي ٨٠,٩٪ من أكثر الكلمات شيوعًا عند الأطفال .

وتدلنا هذه النتيجة على فساد الزعم القائل بأن الأطفال يستخدمون فى أحاديثهم لغة أخرى غير لغة التعليم والكتابة . صحيح إن هناك خلافًا ، وخاصة في أساليب تكوين الجمل وفي بعض المفاهيم ، ولكن الاختلاف لا يذهب إلى الحد الذي يجعل من المستعصي على المعلمين ومؤلفي كتب الأطفال أن يستخدموا أحاديثهم ويحتفظوا في الوقت نفسه بقواعد اللغة الفصحى وأساليبها .

على أن هناك ١١ كلمة وردت في الـ ١٣٤ كلمة الأكثر شيوعًا في لغة الأطفال وهي إما عامية جملة وتفصيلاً ، وإما الفرق بينها وبين مرادفها الفصيح شاسع وهذه الكلمات هي : ده ـ دي ـ اللى ــ إحنا ــ حا ــ ها ــ علشان ــ وبعدين ـ مش ـ إيه ـ إليه ـ كمان .

ولما كان لهذه الكلمات قيمة وظيفية كبيرة في أحاديث الأطفال ، والمعلم لا يستطيع الاستغناء عنها فيما يقدمه للطفل من مادة للقراءة والكتابة في أول مراحل تعلمها ، فإن استطاع منها ، وإلا فليستخدمها مؤقتًا على أن يستغنى عنها بالتدريج ، ويقدم نظائرها الفصيحة ما وجد إلى ذلك سبيلا .

وعلى هذا فإن معجم الطفل الكلامي يمهد الطريق لإحداث التزاوج المنشود بين لغة الكلام واللغة الفصحى .

• معجم الأطفال كما ينبغي أن يكون :

أشير فيما سبق إلى أن مجرد جمع قوائم الكلمات من أحاديث الأطفال لا يكفي في حد ذاته لإعطاء صورة واضحة عن معجم اللغوي بحيث يمكن أن يعتمد على هذا المعجم في تعليمهم القراءة والكتابة ، وفي تأليف كتب الأطفال ، في أول مراحل التعليم وفي تقويم الكتب التي يستخدمونها ، وإنما ينبغي أن يشتمل معجم الأطفال في سن معينة على ما يلي :

١- قوائم بأكثر الكلمات شيوعًا على ألسنة الأطفال مرتبة على حسب درجة شيوعها ، وأخرى بحسب الحروف الأبجدية ، وثالثة بحسب أنواع الكلام ، (أسماء ـ أفعال ـ حروف إلخ) ورابعة بحسب الموضوعات التي تشير إليها (حيوانات ـ أطعمة ـ ملابس ... إلخ) مقاسة بحسب الصلة بين اللهجة الدارجة واللهجة الفصحى ، إلى غير ذلك مما يعين المعلمين والمؤلفين في الانتفاع بالمعجم .

٢- هناك تراكيب يستخدمها الأطفال في سياق معين لتشير إلى معنى كلى معين ، والطفل غالبًا يستخدم التراكيب في موضعها ككل ، ولكن لعله لا يعرف المقصود من كل كلمة بمفردها ، فالطفل مثلاً يستخدم (بسم الله الرحمن الرحيم) حين يبدأ تناوله الطعام ، ولكن غالبًا لا يعرف معنى كلمة (باسم ، ولا الرحمن ولا الرحيم) ومن ثَمَّ فالخطأ أن تذكر كل منها منعزلة في المعجم ، وإنما تذكر العبارة كلها باعتبارها أسلوب .

٣- قلنا إن مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات تختلف عن مفاهيم الكبار للكلمات نفسها ، كما أن الطفل قد يعرف معنى كلمة في سياق معين ، ولكن يجهل معنى الكلمة نفسها في سياق آخر ، ومن أجل هذا كان من المضلل أن يُكتفَى في معجم الأطفال بذكر الكلمات مجردة ؛ وإنما ينبغي أن يذكر المعنى الذي يفهمه الطفل لكل منها حتى يستأنس من المعلم والمؤلف ، ولما كانت هذه المفاهيم والمعاني في تطور مستمر نتيجة لازدياد خبرات الأطفال يومًا بعد يوم فقد أصبح من اللازم أن يكون لكل مرحلة من مراحل العمر المميزة معجمها اللغوي الخاص بها ؛ ولذلك ينبغي أن يكون هناك معجم للسن من (٥-٧) ومعجم آخر للسن (٧-٩).

٤- على أن معجم الأطفال لن يستوفي حقه من الكمال إلا إذا ذيل ببحث في خصائص لغة الطفل في المرحلة التي وضع لها سواء من ناحية الاستخدام

اللغوي للمفردات والتراكيب أو من ناحية الموضوعات التي يهتم بها الطفل في هذه المرحلة ، أو من الناحية النفسية والاجتماعية .

٥- ينبغي ألا يقتصر المعجم على المفردات والتراكيب المستخدمة في القراءة والكتابة وحدهما وإنما يتناول المفردات التي تناسب الطفل والتي تستخدم في مواد الدراسة الأخرى وبخاصة في الفرق الأعلى ، كمصطلحات الحساب والهندسة العملية وغيرها . وبذلك يكون مرجعًا لمعلمي هذه المواد كذلك .

- **اختبار الاستعداد للقراءة :**

يمكن أن يشمل :

١- اختبار المفردات :

أ- التعرف على الكلمة عن طريق صورها .

ب ـ إدراك الكلمة عن طريق القياس .

جـ ـ إدراك الكلمات عن طريق التضاد .

٢- اختبار فهم معنى الجمل .

٣- اختبار الإدراك البصري :

أ- أربعة أشكال بينها ثلاثة متشابهة والرابع يختلف عنها .

ب ـ خمسة أشكال يتشابه من بينها اثنان أحدهما في مستطيل.

٤- اختبار المعرفة :

مثلاً : أمامك أربع فواكه ، امسك القلم الأحمر ولون الفاكهة التي لونها أحمر .

٥- اختبار السمع .

٦- اختبار النطق .

٧- اختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأفكار .

وهناك قائمة يمكن أن تُستخدَم في اختبار الاستعداد للقراءة تشتمل على الـ١٣٤ كلمة الأكثر شيوعًا بين أطفال مدينة القاهرة في سن دخول المدرسة مرتبة طبقًا لدرجة الشيوع .

جدول (٣)

قائمة تشتمل على (١٣٤) كلمة الأكثر شيوعاً بين أطفال مدينة القاهرة

لما	ملقى ـ يلقى ـ يلاقي
عرف ـ يعرف	تنزل ـ ينزل
كده	أو تومبيل
لعب ـ يلعب	أخ
كتب ـ يكتب	باء الجر (متصلة بضمير)
أبله ـ أبلات	مسك ـ يمسك
دي	يوم ـ أيام
ركب ـ يركب	أخت
لام الجر (متصلة باسم ظاهر)	كتير ـ كتيرة ـ كتار
واحد (الدالة على العدد)	يا
صغير ـ صغيرة ـ صغيرين	بنت ـ بنات
حا ـ ها (إليه ـ سوف)	ميه (بمعنى ماء)
راجل ـ رجالة	عاوز ـ عايز
هوه (هو)	هيه (هي)
إدي ـ يدي (أعطى)	زي (بمعنى مثل)
راح ـ يروح (فعل مساعد)	أحمر ـ حمرا ـ حمر
(إحنا) بمعنى نحن	بقى (بمعنى إذن ـ الآن)
مشى ـ يمشي	الناس
كبير ـ كبيرة ـ كبار	ضرب ـ يضرب

اسمه ـ أسامي	ولد ـ ولاد ـ أولاد
كمان (بمعنى أيضًا)	سيما ـ سينما
لبس ـ يلبس	نام ـ ينام
روح ويروح	اشترى ـ يشتري
اشتغل ـ يشتغل	إيد ـ إيديك
اتنين ـ الاتنين	طلع ـ يطلع (بمعنى صعد)
إيه ده (بمعنى لماذا؟)	عيال
يطلع (بمعنى يظهر أو يخرج)	جنينة ـ جناين
الفيل ـ الفيل أبو زلومة	يبقى (بمعنى يصير أو يتحول)
قلم	وقف ـ يقف
حب ـ يحب	صوت ـ صدر
شرب ـ يشرب	شنطة
ما المصدرية	فصل – فصول
تحت	صبح
أبيض ـ بيضا	جنينة الحيوان ـ الحيوانات
فون	يشيل
رز	عيش (بمعنى خبز)
حلو ـ حلوة ـ حلوين	خالص (بمعنى جداً)
دخل ـ يدخل	برتقانة ـ برتقالة
مره ـ مرتين ـ مرات	مات ـ يموت
ودّى ـ يودّي	حصان
غسل ـ يغسل	اتكلم ـ يتكلم
هنا	رجل ـ رجلين
سمكة ـ سمك	أسد
بحر	كلب ـ كلاب

جدول (٤)

قائمة بـ ١٩٣ كلمة وردت من ٣٧٢ كلمة الأكثر شيوعًا

أبو	بنى	حمامه	أربعة
أخو	بنت	حاجة	رجل
أخت	باب	حزام	رحلة
أرض	أبيض	خروف	مركب
أرنب	تفاح	خشب	مريلة
أسد	جرس	أخضر	زرع
أكل	جزم	خالص	سبانخ
أم	جمل	خلاص	ست (سيدة)
بابا	حتى (قطعة)	خمسة	ستي (جدتي)
بحر	حته (مكان)	خال	سطح ـ سطوح
بطاطس	حديد	خالة	سكر
بطة	أحسن	مدرسة	سكين ـ سكينة
بعض	حشيش	دكان	سمكة ـ سمك
بلح	حكاية	دولاب	اسم
بلد	حلاوة	ديك	شاي
	أحمر	رأس	

شجرة	عايز	ملك	خاف	يعني
شريط	عيد ميلاد	ميت	دخل	عام
شارع	عيال (أطفال)	ناس	ربط	عيط
شعر	عيـــان	نور	رسم	غسل
عنل	(مريض)	نار	أرض	غني
شكل	فار	واحد	أركب	فتح
شوية	فرح (عرس)	وحدي	رمى	كتب
صبح	فرخـــة	ورد	راح (ذهب)	كسر
صابون	(دجاجة)	ولد	روح	كان
صـــديق	فصل	يوسف أفندي	سكن	ألعب
(صديق)	فلوس	أكل	اسمع	أمسك (أنا)
أصفر	فول	بص	سيب (ترك)	أمشي
صورة	فيل	باع	أشرب	مات
طبيخ	كتاب	تعال	اشترى	أنزل
أطفال	كراسة	أجرى	اشتغل	نط
طيارة	كرسي	أحب	شاف	نام
عجلـــة	كرنب	حط	شال	هات
(دراجة)	كلب	حكى	صلى	مولود
عروســـة	كل	خبط	ضرب	أنا
(دمية)	لبن	خرج	طبخ	أبدا
عروســـة	لازم	خلصت	طار	أما
(عروس)		خلس	علم	بس (فقط)
عسكري	ماما			
عشرة	مرة			
عمال				
عم				

جدول (٥)

قائمة تشتمل على ٧٩ كلمة من الـ ٣٧٢ كلمة الأكثر ، شيوعًا وهذه الكلمات فصيحة ما عدا صوتًا واحد

أخوه	حمار	عصفور	لعبة	استحم
أدل	ذرة	علبة	لون	ذبح
بعيد	أزرق	عين	ليل	رفض
بترقية	زمارة	قـــد (في	موز	سافر
بيت	زي (مثل)	حجم)	النبي	أعرف
بيضة	سرير	قرد	منديل	عمل
ثاني	سواق	قرش	ورقة	تفرح
جديد	طبق	قِصر	وردة	قدر
يوم الجمعة		قطر	يد	قرأ
أحد		قوطة	يوم	قطع
حصان		كبيرة	جاء	قعد (جلس)
حلو		كرة	جاء بـ	قعد (أقام)
		لحم	أحضر	

جدول (٦)

قائمة تشتمل على ٢٨ كلمة من الـ ٣٧٢ كلمة الأكثر شيوعًا ، وتختلف عن الفصيحة في صورتين

برتقال	قطة	ضحك
ثلاثة	كثير	طلع (صعد)
اثنين	مياه	طلع (خرج ـ ظهر)
جبن	بحر	يلقى ـ يلاقي
جنينة	أخذ	وقع
جنينة الحيوان	أذاكر	وقف
رجل	يسوق	فوق
سُلّم	أصحو	
أسد	صغير	
عربة (عربية)		
عربية (سيارة)		
العصا		

• المعجم اللغوي للطفل المصري :

يدخل الطفل المدرسة الابتدائية ، وهو يملك وسيلة الحديث والفهم ، ويستطيع استخدام أجزاء الحديث الأساسية من أسماء وأفعال وحروف ، وصياغة الجمل والعبارات والتراكيب التي تحمل ما يريد أداءه من معان مناسبة .

وقد قام كثير من الباحثين في اللغات الأجنبية بإحصاء معاجم الأطفال في الأعمار المختلفة ونشروا قوائم بهذه المعاجم ليستعين بها المعلمون في تعليم الأطفال القراءة والكتابة أول ما يتعلمونهما وليستعين بها الناشرون والمؤلفون لكتب الأطفال .

أما في اللغة العربية فقد قام محمد محمود رضوان بجمع عينات من أحاديث ٢٠٢ من الأطفال المصريين في سن الخامسة ــ وقد سبق الإشارة إلى ذلك ، وكانت سن دخول رياض الأطفال حين أجرى البحث ، وأحصى ما تشتمل عليه من كلمات أصلية مختلفة فبلغ عددها ٢٢٤٩ كلمة استبعد منها ٦٦١ كلمة وردت كل منها على لسان طفل واحد ، فلم تنل من التكرار ما يجعلها جديرة بالتسجيل ، وبذلك أصبح الباقي ١٥٨٨ كلمة .

فإذا وضعنا في الاعتبار :

(أ) أن هذا العدد يشتمل على الكلمات الأصلية فحسب دون اشتقاقاتها بمعنى أن (كتب ـ يكتب ـ اكتب ـ يكتبوا ــ كتبنا ــ كتبتم ــ إلخ) عدت كلمة واحدة ، وأن (معلم ـ معلمة ـ معلمين ـ معلمات) عدت كلمة واحدة ، وأن (على ـ عليك ـ عليها ـ عليهم ـ علينا) عدت كلمة واحدة .

(ب) أن الكلمة العربية تشتمل في الواقع على أكثر من كلمة حينما توازن بنظائرها في معظم اللغات الأجنبية فقول الطفل (أكلتها) عدت في إحصائنا كلمة واحدة مع أنها تعد ثلاث كلمات في اللغة الإنجليزية

إذا وضعنا هاتين الحقيقتين موضع الاعتبار تبين لنا أن الأطفال المصريين في سن الخامسة يعرفون عددًا ضخمًا من الألفاظ ، وأن هذا العدد ـ طبقًا لإحصائنا بالأسلوب الذي اتبع فيه ـ يقرب من ٢٠٠٠ كلمة أصلية مختلفة فيما عدا ما يشتق منها من صيغ .

ومعنى هذا أن الطفل يذهب إلى المدرسة وهو غني بمعجمه الذي يستطيع أن يفهمه ، ومعجمه الذي يستطيع أن يستخدمه في الحديث ، وأن هذين يكونان أساسًا صالحًا يبنى عليه المعلم في تعليم الطفل القراءة والكتابة .

ولكن ينبغي أن ننص هنا على حقيقة لها دلالتها ؛ وذلك أن الأطفال ليسوا سواء في قدرتهم اللغوية أو سعة قاموسهم حينما يدخلون المدرسة ، وأن بينهم من الفوارق قدرًا كبيرًا ، فقد يكون من بينهم من يتجاوز معجمه اللغوي ألفي كلمة ، ومن لا يتعدى معجمه ثلاثمائة أو أربعمائة كلمة ، وقد تجد بين الأطفال في هذه السن من هو طلق اللسان سلس التعبير عما يريده ، ومن يتعثر ولا يكاد يبين . كما أن بينهم الذي يتحدث في جمل كاملة طويلة يرتبط بعضها ببعض ، في وحدات فكرية ، وبينهم الذي يتحدث في كلمات مفردة أو جمل مبتورة ، لا تؤلف بينها وحدة ، كما نجد من بينهم الفصيح واضح المقاطع ، وصاحب اللثغة ، واللكنة ، والفأفأة ، والتأتأة .. إلخ . وترجع هذه الفوارق في القدرة اللغوية وسعة المعجم اللغوي للأطفال إلى عوامل أهمها :

١- القدرة العقلية .

٢- البيئة المنزلية .

٣- الصحة الجسمية والعصبية والإدراكية .

• القدرة اللغوية عند البنات أعلى منها عند البنين :

هذا ومن الملاحظ بصفة عامة أن القدرة اللغوية عند البنات أعلى منها عند البنين ، وليس من اليسير أن تعلل هذه الظاهرة تعليلاً قاطعا ، ولكنها على أية حال ، تكشف عن نفسها في خلال المرحلة الابتدائية ، لا في الاستخدام الشفوي للغة فحسب ، بل في الاستخدام الكتابي كذلك ، وإذا استثنينا بعض الحالات الفردية وجدنا أن البنين عادة في أي مستوى تعليمي أقل من البنات دقة وعناية في تعبيرهم اللغوي ، وأكثر إغفالاً لقواعد النحو ، وأضعف استجابة للمواقف الاجتماعية التي تستدعى التعقيب بالكلام .

• خصائص لغة الطفل المصري :

من المسائل الضرورية التي ينبغي أن يعني بدراستها معلم السنة الأولى الابتدائية التي طالما أغفلها المعلمون في الماضي ، تَعرُّف الخصائص التي تتميز بها لغة الطفل الذي يستقبله هذا المعلم ويعلمه القراءة والكتابة .

ولقد كان إغفالنا لدراسة لغة هذا الطفل في الماضي راجعًا إلى اعتقادنا بأن مهمة المدرسة هي تنمية مهارات اللغة ، وأخذ الطفل من أول يوم تستقبله فيه باللغة الفصحى التي تختلف عن لغته في الألفاظ والتراكيب ، ويكفيناهنا أن نشير إلى ما اهتدى إليه المربون والباحثون من أن لغة الطفل الأولى ينبغي أن تكون الأساس الذي يبنى عليه تعليمه القراءة والكتابة في البداية ، ثم تأخذ المادة المصطنعة في تعليمه بعد ذلك في الترقي اللغوي حتى يبلغ من الفصحى ما نريد .

وإذا كان الأمر كذلك فقد أصبح لزامًا علينا أن ندرس لغة الطفل في سن دخول المدرسة دراسة مستوعبة وأن نتعرف على معجمه اللغوي ، وعلى أكثر

الكلمات شيوعًا في حديثه ، ومفاهيمه المختلفة والمعـاني الـتي يقصـد التعـبير عنها حين يستخدم الكلمات التي قد تختلف في كثير من الأحيـان عمـا يقصـده الكبار من ناحية ، وعما تدل عليه هذه الكلمات في اللغـة الفصـحى مـن ناحيـة أخرى .

• وهذه بعض الخصائص :

فالطفل أول ما يتعلم الحـديث يبـدأ بمـا تقـع عليـه حواسـه . وبمـا يسـميه اللغويون أسماء الذوات كمقابل لأسماء المعاني ، فهو يتعـرف أول مـا يتعـرف على (بابا) و(ماما) و(لبن) و(رغيف).. إلخ ثم على نحو أرنب ، وقطة ، وكلب ، وكرسي ، وسرير . أما الأفعـال والحـروف فـلا تظهـر في لغـة الطفـل إلا بعـد الأسماء المحسوسـة ، وأمـا أسمـاء المعنويـات مثـل حـب وحنـان وفـرح إلخ ، فتختلف كثيرًا في ظهورها بما أنها تقتضى خبرات معينة في مواقف معينة تهيئ للطفل عملية التعميم ، وهذه القدرة لا تتـأتى للطفـل إلا متـأخرة ، ومـن أجـل هذا نرى كلمات مثل الحرية والشـعور والكرامـة لا تعـني شـيئًا بالنسـبة لطفـل السنة الأولى الابتدائية ومن العبث أن تشتمل المادة المقررة لهم علـى شـيء مـن ذلك .

وقد أيدت الدراسة التي قام بهـا محمـد محمـود رضـوان لأحاديـث الأطفـال المصريين في سن الخامسة هذه الحقائق ، فقد أحصينا عـدد الأسمـاء والأفعـال والحروف وغيرها من أجزاء الكلام بين الـ ٣٧٢ كلمـة الأكثـر شـيوعًا في هـذه الأحاديث وكانت النتيجة كما يلي :

جدول (٧)

إحصاء بعدد الأسماء والأفعال والحروف الأكثر شيوعاً في أحاديث الأطفال

النوع	العدد	النسبة
أسماء	٢٠٩	٥٦,٢
أفعال	٩٨	٢٦,٣
حروف	٢٤	٦,٥
أنواع أخرى	٤١	١١
المجموع	٣٧٢	١٠٠

١- قصدنا بالأنواع الأخرى أسماء الزمان والمكان وأسماء الاستفهام والإشارة والأسماء الموصولة والضمائر ، كما اعتبرنا اسم الفاعل واسم المفعول من الأفعال ، ألا ترى الطفل يقول : راح واقع مكسور ؟

فإذا فحصنا الأسماء التي استخدمها الأطفال في أحاديثهم وجدنا أن معظمها يدل على محسوسات أو صفات محسوسات ، وأن عددًا قليلاً جداً منها يدل على مجردات لها قيمة وظيفية في لغة الحديث مثل : شرف ــ أهلاً وسهلاً ــ حرام عليك ـ إذن ـ بعض ـ حرارة ـ حق وحقيقي ـ حياة ــ خسارة ــ حنان ــ خصام ـ مثلاً ... إلخ) ولم يتجاوز عدد هذا النوع من الأسماء٢٧٢ اسماء من بين ٨٣٧ اسمًا وردت في أحاديث الأطفال .

جدول (٨)

يوضح توزيع الـ ٨٠٧ اسمًا الباقية على دلالاتها المختلفـة كمـا اسـتخدمها الأطفال

دلالات الأسماء	العدد	النسبة
أسماء تتعلق بالمنزل ومرافقه ومفروشاته	١٤٦	١٨,١
أسماء تتعلق بالطعام والشراب	١٣٧	١٧
أسماء تتعلق بالناس		
أ ـ الأقارب	٢١٩٦	١١,٩ ٢,٦
ب ـ غير الأقارب	٧٥	٩,٣
أسماء تتعلق بالمدينة وما تحتويه شوارعها	٧٤	٩,٢
أسماء تتعلق بالحيوانات والطيور	٦١	٧,٦
أسماء تتعلق بالملابس والنقود والزينة	٥٧	٧
أسماء تتعلق بالألعاب	٥٥	٦,٨
أسماء تتعلق بالمدرسة ومحتوياتها	٤٦	٥,٧
أسماء تتعلق بالجسم وأعضائه	٤٦	٥,٧
أسماء تتعلق بالأيام والأوقات والأعياد والاحتفالات	٣١	٣,٨
أسماء تتعلق بالريف والزراعة	٢٨	٣,٥
أسماء تتعلق بأشياء متنوعة غير ما سبق	٣٠	٣,٧
المجموع	٨٠٧	١٠٠

(ب) يغلب على لغة الطفل أن تتركز حول النفس : وتعليل ذلك أن الطفل قبل سن دخول المدرسة غير اجتماعي ، وإنما تغلب عليه روح الأنانية ، فهو محصور في دائرة ضيقة من ذويه وأقاربه ، وهم يؤثرونه بالحب والحنان ، ويمنحونه ما يريد ، فهو لديهم قرة العين ، وينعكس فعل أولئك عليه ، فلا يفكر إلا في نفسه .

والطفل في هذه السن قد يلعب مع غيره من الأطفال ، ولكن سرعان ما ينفر عنهم عقب تنافس أوشىء ، أو لأنه وجد غيرهم .

ثم إن خبرات الطفل في هذه السن ، وتجاربه ضيقة تقع كلها في دائرة محدودة لا تتعداه كثيرًا ، وتفكيره لا يستطيع أن يبعد عن هذه الدائرة الضيقة كثيرًا ، ومن أجل هذا نراه حينما يتحدث عن هذه الذات أو يعبر في موقف من المواقف يتركز حديث غالبًا حول نفسه ، وحتى إذا خاطب الطفل غيره أو أشار في حديثه إلى غيره فالأغلب الأعم أن يكون مقصده النهائي هو النفس لا الغير.

(ج) لعلك إذا راقبت الطفل في سن دخول المدرسة لفت نظرك تكرارْ الضمائر التي تدل على المتكلم مثل أنا والتاء فى مثل لعبت ، والباء في مثل ضربنى ، بل إن الطفل يكرر كلمة أنا حيث كان يمكنه الاستغناء عنها بمجرد العطف ، وإنما يفعل ذلك إمعانًا في إحساسه بنفسه وتأكيدًا لذاته .

جدول (٩)

قائمة بالضمائر التي استخدمها الأطفال ، وعدد الأطفال الذين استخدموها ومرات تكرار كل ضمير

الضمير	عدد الأطفال	جملة التكرار
أنا	١٥٩	٦٨٣
إنتَ	٣١	٨٧
إنتِ	١٢	٢٣
أنتو	٢	٢
هوه	٧٥	١٦٢
هيه	٥٨	١٠٦
همه	٣٥	٥٦
إحنا	٧٤	١٤٠

ومن الطريف أن نلاحظ أن (أنا) قد وقعت في القمة سواء في عدد الأطفال الذين استخدموها أو جملة تكرارها على ألسنة الأطفال جميعًا ، إذا أضفت إلى ذلك أن الضمير إحنا الذي بلغ مرتبة عالية من التكرار قد يستعمله الطفل ولا يريد به إلا الزهو والافتخار بما تفعله أو تملكه الجماعة التي ينتمي إليها هنا أدركت إلى أي حد قد تتركز لغة الطفل حول نفسه ، مما يؤيد ما ذهب إليه العالم النفساني بياجيه ، في كتابه لغة الطفل وتفكيرهوذلك فيما سماه التركز حول الذات (ego centrism) على الرغم مما أثارته هذه النظرية من خلاف بين الباحثين .

(د) يغلب على لغة الطفل السذاجة وعدم الدقة : وذلك أن معجم الطفل ينمو رويدا رويدا في خلال السنوات الأولى حتى يبلغ أكثر من ألفي كلمة في

السادسة من عمره ، ثم يأخذ في الزيادة في المرحلة الابتدائية ، وتضاف إليها كلمات جديدة صعبة .

ولما كان نصيب كل كلمة من التكرار والاستعمال والمواقف والخبرات التي ترد فيها يختلف عن نصيب غيرها من الكلمات ، ولما كانت قدرة الطفل في هذه الفترة على التعميم والتجريد قاصرة ، ولما كانت خبراته قليلة ضحلة ، فإن من المتوقع أن يشوب عددًا ضخمًا من كلمات معجمه اللغوي الغموض ، وأن يعوز معانيها التحديد ، ومن َثمَّ يستخدمها الطفل استخدامًا ساذجًا غير دقيق .

وزيادة على ذلك فإنه لما كانت الكلمات لا تُستخدَم في الأغلب منعزلة عن غيرها وإنما ترد عادة في عبارات وجمل ، وقد تختلف معانيها باختلاف التركيب الذي تقع فيه ، فمن المتوقع أن يختلط الأمر على الطفل حين يستمع إلى كلمة جديدة ، ويدخل عليها معنى ، ثم يحاول بعد ذلك استخدامهً في سياق جديد .

ومما يعين على وقوع هذا اللبس ، أن الطفل في سنواته الأولى حين يتعرف على كلمة جديدة أو عبارة جديدة ويدرك معناها يكتفي بذلك بما أنها أدت وظيفتها . أما تناولها بالنقد وإعمال الفكر والمنطق في ملابساتها وسياقها فليس يعنيه في شيء ولا طاقة له به ، وحسب أن يتقبلها كما انطبعت في نفسه في بادئ الأمر ، ويحاكيها بعد ذلك .

ومن أجل هذا نرى أن تفسير الأطفال لكثير من الكلمات والعبارات حين يسألون عن تفسيرها يبعثنا ـ نحن الكبار ـ على الضحك .

(هـ) للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام . لا نستطيع أن نفصل بين النمو العقلي والنمو اللغوي للطفل ، فما النمو اللغوي إلا مظهر من مظاهر النمو العقلي يخضع لعامل النضج والتعلم .

وتتكون مفاهيم الطفل عن الأشياء تبعًا للخبرات التي يتعرض لها في حياته ، وهو يربط في أثناء ذلك بين الأشياء ورموزها الصوتية التي اصطلح عليها في اللغة ، وتكون مفاهيمه في أول الأمر مشوبة بالغموض ، وكلما زادت خبرته زادت هذه المفاهيم دقة ووضوحاً وتحديدًا .

وعلى هذا فليس من المتوقع أن نجد عند الطفل في سن دخول المدرسة من المفاهيم مثل ما نجد عند الكبار الناضجين ، وبالتالي تكون لمعظم الألفاظ التي يستخدمها دلالات قد تختلف في كثير عن دلالات نفس الألفاظ بالنسبة للكبار ، ونحن كثيراً ما نغفل هذه الحقيقة فنستخدم في حديثنا مع الطفل أو فيما نقدمه له من مادة مقروءة كلمات وعبارات نعتقد ــ طبقًا لمفاهيمنا ــ أنها تحمل إليه معنى معينًا ، والحق أنها قد تقصر عن أداء هذا المعنى إلى حد كبير من حيث لا ندري وقد نتهم الطفل حينذاك بالغباء أو التخلف وما هو بالغبي ولا المتخلف .

واللغة ـ كذلك ـ ليست كلمات مفردة ، وإنما هي تراكيب تؤدي معاني متكاملة ، وليس من المتوقع أن يسيطر الطفل في سن دخول المدرسة على جميع القواعد التي يستخدمها الكبار في نظم الكلام وتركيبه وإن بلغ في هذا الصدد حد الفهم والإلهام ، ومما يعين على ترسيخ هذه الظاهرة أن الكبار يستخدمون حينما يخاطبون الطفل في سن دخول المدرسة من أساليب الكلام ما يعتقدون أنه أشبه بكلامه ، ومن أجل هذا يستمر حرص الطفل على أسلوبه في التعبير فترة تقصر أو تطول تبعًا لاستعداه الفردي والبيئة التي يعيش فيها ، ثم إن لنمو الطفل في هذه المرحلة خصائصه المميزة من حيث اتجاهاته في الإدراك والتفكير والتعليل .. إلخ . وكل ذلك ينعكس في ألفاظه وتراكيبه التي هي أهم أدوات التعبير لديه .

لكل ذلك نستطيع أن نقول إن للأطفال في هذه السن خصائص تميز لغتهم أحيانًا عن لغة الكبار وفي معظم الأحيان عن لغة الكتب والتعليم التي لابد أن يستخدموها يومًا ما . ولا نستطيع أن نفصل القول هنا في مفاهيم الطفل وتراكيبه الخاصة في كلامه ، ولكن نذكر بعض الأمثلة :

(أ) أما من حيث المعنى الذي يقصده الطفل حين ينطق لفظًا معينًا أو يفهمه حين يسمع هذا اللفظ ، فقد يختلف اختلافًا بينا عن المعنى الذي يقصده الكبير أو لغة الكتاب لهذا اللفظ نفسه .

خذ مثلاً كلمة (البحر) التي يستخدمها الكبير أو الكتاب المدرسى ، ترى كيف يفهمها الطفل ؟

إن كلمة بحر قد تعنى بالنسبة للطفل المصري في سن الثالثة أو الرابعة أن كمية من الماء تجمعت في مكان ما سواء في الحمام أو حتى أرض الحديقة ، فإذا بلغ الطفل السادسة يستخدم هذه الكلمة ليعني بها نفس الشيء ، ولكن في نطاق أوسع ، وهكذا ، فإن الترعة ، والنهر ، والبحيرة ، والبركة والبحر كلها (بحر) في مفهوم هذا الطفل ، فإذا استخدم المعلم هذه الكلمة في حديثه أو قرأها الطفل في قصة أو كتاب فقد يظن المعلم دائمًا أنها ستثير في ذهن الطفل من المعنى ما تثيره في ذهنه هو وذلك غير صحيح .

وخذ كلمة مثل (أما) التي تفيد في لغة الكتاب التفصيل ، وهي في لغة الطفل تعني (حينما) كقوله (أما أروح المدرسة أجيب الكتاب) .

ومثل هذا يقال في دلالات بعض التراكيب إذ قد تختلف في مفهوم الطفل عنها فيما تقصد إليه لغة الكتابة ، فلو أن عبارة مثل (يسمع كلامه) وردت في قصة حيث يراد بها (الاستماع) فأكبر الظن أن الطفل في سن السادسة سيأخذها بمعنى (يطيع أمره) وهي ما تفيده في لغة الحديث .

(ب) وأما من حيث العبارات والتراكيب التي يستخدمها الطفل في سن دخول المدرسة فثمة ملامح تتميز بها هذه العبارات والتراكيب .

(و) حب الطفل بتكرار المألوف نزعة طبيعية تتجلى في نواحي سلوكه المختلفة ، منذ الطفولة الأولى ، فهو يكرر ما ألفه من حركات أو أصوات ، ويبدو أن التعليل الحق لهذه النزعة هو أن الطفل بطبيعته البيولوجية تتوق إلى استخدام طاقته النامية جسمية كانت أو عقلية ، ولما كان المجال الذي يمكن أن يستخدم فيه هذه الطاقات محدودًا لضيق خبراته فليس أمامه إلا أن يعيد ما يألفه ويكرره مرة بعد مرة ، ويعنى هذا الصنيع هو تأكيد لذاته ، وتأكيد الذات من الدوافع الأساسية في حياة الطفل .

وتبدو نزعة الطفل إلى التكرار أكثر وضوحًا في التعبير اللغوي بما أن اللغة من أيسر العمليات التي تبرز فيها قدرة الطفل على محاكاة الكبار وتقليدهم . ويستمر تكرار الطفل للكلمات والعبارات في مراحل نموه المختلفة ، وإن كان يجنح إلى النقص كلما كبر ونمت قدرته العقلية ، واتسعت أمامه آفاق الابتكار ، وزاد محصوله اللغوي من الكلمات والأدوات التي تعنيه على ربط الجمل والعبارات .

وهذا التكرار لا يقصد به إلا اللذة في عملية التكرار ذاتها ، دون أن يكون له أي قيمة لغوية أو اجتماعية خاصة ، فقد يستمع الطفل إلى صوت القطار فيقلده ويحاكيه ، وقد يطرق سمعه صوت البائع ينادي للسلعة ويردد نفس النداء .

على أن هناك ألوانًا من التكرار في أحاديث الأطفال قد تكون لذة التكرار عنصراً من عناصرها ولكنها ـ ليست على أية حال ـ ، كل ما هناك .

فهناك مثلاً تكرار له وظيفة لغوية يؤديها بمعنى أن الكلمة أو العبارة بمفردها لا تحمل نفس المعنى الذي تحمله مكررة ، فالطفل يستعمل كلمة

(كده) لتحمل معنى معينًا ، ولكنه يكررها فيقول (كـده وكـده) لـتعني التظـاهر والادعاء .

وقد يقصـد بـالتكرار مـا يقصـده الكبـار في أحـاديثهم وكتـابتهم مـن تأكيـد المعاني وإبرازها والفرق بين الطفل والكبير في هذه المفاهيم أن الطفـل يسـرف في تكرار الكلمات والعبارات إسرافًا بـارزًا يحـل لنـا أن نعتـبر التكـرار في لغـة ظاهرة محيرة ، ولا نستطيع أن نرجع هذه الظاهـرة إلى مجرد قصـور وقاموسـه اللغوي وإلى قلة زاده من أدوات العطـف وربـط العبـارات والجمـل ، فـالحق أن نزوع الطفل إلى التكرار في هذه السن يرجع إلى عوامل أشمل وأعرق .

(ز) تقديم المسند إليه عند الإخبار ؛ ومن الظـواهر الـتي تميـز بهـا لغـة الطفـل المصري من لغة الكتب والتى تخلع علـى حديثـه طابعًـا خاصـاً أنـه يبـدأ عبارته الخبرية دائمًا بالاسم المسند إليه ، ثم يذكر المسند بعد ذلـك سـواء أكان اسمًا أم فعلاً ولا يعكس الأمر أبدًا .

مثلاً :

ماما تدينى

أنا باسمع كلام الأبلة .

هذا وللطفل طرائقه الخاصة في الاستفهام والتعجب والاستغاثة والأمر والنهي والرجاء والعتاب ، والتهديد والاستنكار والقسم وغير ذلك من المعاني .

أ- مفردات طفل ما قبل المدرسة :

يدخل الطفل المدرسة بمفردات كبيرة ــ أكثـر مـن الحقيقـة ــ ممـا عُـرف حقيقة ، فهو يمكن أن يوصل غرضه ، ويعبر عن نفسه بسهولة وببساطة .

والبحوث الحديثة في الغرب أظهرت أن الطفل الذكي يسـيطر علـى الصـيغ المختلفة لتركيب الجمل في سن الثالثة والنصف . وعرف أيضًـا أن الطفـل قبـل

أن يصل إلى الخامسة يستخدم جميع أنواع الكلمة ، وكل الأنماط الشائعة في التراكيب تستخدم ، واستنتج Watts أن الطفل المتوسط يدخل المدرسة في الخامسة فما فوق بمفردات ٢٠٠٠ كلمة على الأقل وهذا العدد كافٍ مع المدرس الذكي(*).[1]

Mucrthy أضافت أن الطفل الذي يدخل المدرسة قادر على أن يجمع مفرداته أكثر من٢٠٠٠ كلمة في كل أشكال الجمل الموجودة في كلام الكبار .

والمفردات الكبيرة للأطفال المصريين ـ لسوء الحظ ـ لم تستخدم أو يستعان بها في السنين الأولى للتعليم في مصر . ولقد اقترح بعض الباحثين :

أن المدرس للسنة الأولى في الرياض يتعين أن يستخدم ، ويشترك بنفسه في إعداد المناهج لكل طفل لكي يكون قادراً على التعبير عن نفسه ، بحرية عن طريق الكلام ، والرسم والتصوير ، والغناء ، وحكاية القصص ، واللعب بالصور ، والبطاقات ... إلخ . وإذا سارت هذه العملية طبيعية ، وفي أثناء إظهار بعض الأطفال الرغبة في التعبير عن أنفسهم من خلال الكتابة والقراءة ، وهنا على المدرس أن يسمح ـ حينئذ ـ في أن يشبع رغبتهم طبقًا لحاجاتهم وقدراتهم . لكن تعليم القراءة والكتابة في طرق نظامية ومحددة ينبغي أن ترجأ Postponed إلى السنة الثانية .

وقبل دراسة رضوان وفتحي يونس قام قدري لطفي بدراسة في الولايات المتحدة للمقارنة بين كتب القراءة المصرية في رياض الأطفال والصفين الأول والثاني في المرحلة الابتدائية مع كتب القراءة الأمريكية ، وخلاصتها فيما يلي :

(*) قام فتحي يونس بإعداد رسالته االدكتوراه في لغة الأطفال الشفوية وتقويم كتب القراءة في ضوئها من (٦-٩) سنين وسيأتي الحديث عنها فيما بعد (١٩٧٤م).

اختارقـدري سـت كتـب قـراءة مصـرية وحلـل محتواهـا ، , Vocabulary physical make up, leurade و Sentence length وغرض هذا البحث هو :

مراجعـة كتـب القـراءة المدرسـية المسـتخدمة في الريـاض وفي المـدارس الابتدائية في مصر ، لتحديد أنواع التغيرات المطلوبة لزيادة قيمتها كوسـائل في تأسيس التنمية بين الأطفال المصريين في القراءة ومن خلالها .

واستنتاجاته كانت مبنية على نتائج الدراسات المقارنة للخصـائص المختـارة لكتب القراءة المستخدمة في مصـر والولايـات المتحـدة ، وعلـى مـدى موافقـة كتب القراءة للمبادئ المضبوطة الموجودة وراء بناء الكتب الأمريكية .

وبعـد التحليـل المركـز ، والمقارنـات ، تكلـم عـن العيـوب في المحتـوى ، والمفردات ، والتكوين الطبيعي Physical Make up أو التركيب قال : إن عدد الكلمـات المختلفـة المقدمـة في كـل كتـاب قـراءة كـبيرة إلى الحـد الأقصـى Exceedingly ومدى التكـرار لمعظـم الكلمـات منخفضـة بدرجـة ملحوظـة ، وكثير من الكلمات المستخدمة من البداية تتصـل بالعربيـة الفصـيحة أكثـر مـن الدارجة ، والأفكار الموجودة والمفاهيم عالية نسبيًا وهي غريبـة إلى حـد كـبير أو بعيدة عن ميل الأطفال وخبراتهم .

وعلى الرغم من إسهام هذا البحث في ميدان كتب القراءة الا أنه تناول أيضـاً تحليل محتوى هذه الكتب .

● أسباب عدم إمكانية المقارنة بين كتب القراءة المصرية والأمريكية :

١- العربية والإنجليزيـة ثقافتـان مختلفتـان ، ذواتـا خصـائص مختلفـة تمامًـا .

وعلى هذا يصبح غير معقول أن نقـارن المحتويـات وطـول الجمـل لكتـب القراءة الأمريكية الكتب المصرية . مثلاً :

الاستنتاج المأخوذ من المقارنة بين مجموع الكلمات الجارية في كل من كتب القراءة المصرية والأمريكية ينبغي أن ينظر إليه بحذر ، caution لأن :

(أ) الفرق بين طبيعة اللغتين ، تكمن في أن الكلمة العربية قد يكون مقابلها في الإنجليزية ثلاث أو أربع كلمات .

(ب) الفرق بين أسلوب العد للكلمات في اللغتين العربية والإنجليزية .

ومثال آخر هو مسألة تكرار الكلمة في كتاب القراءة ، فربما يشير بحث في العربية أن الكلمات العربية لكي تسيطر عليها لا يحتاج إلى تكرار مرات كثيرة كما في الكلمة الإنجليزية . كيف تحكم حينئذ على كفاية كتب القراءة العربية بمقارنة نسبة تكرارها بالكتب الأمريكية ؟

(ج) البيئة الأمريكية تختلف كثيرًا عن البيئة المصرية ومقارنة بين محتويات كتب القراءة في الإقليمين صعبة التفسير . ومثال هذا هو مقارنة ميول القراء المصرية مع القراء الأمريكيين :

ويظهر أن كتب القراءة لمصرية لا تلبي ميل الطفل ، وإعجابه appeal ؛ فميول الأطفال المصريين ليست هي نفسها ميول الأطفال الأمريكيين في نفس السن .

ومن المهم أن نلاحظ طبقًا لـ : Grant وWhite أن الأطفال الأمريكيين قد يختلفون في ميلهم طبقًا للجزء الذي يسكنون به في الولايات المتحدة .

وإذا كان هذا بالنسبة للأطفال في نفس القطر ، والجنس ، واللغة ، والعادات ، فمن المقبول أن نفترض أن الأطفال المصريين يختلفون عن الأمريكيين في ميولهم ولعله من أهم خصائص كتب القراءة طبقًا لـ Gaxes أن تحتوي هذه الكتب على الخبرة المألوفة للأطفال ، وبالتأكيد فالأشياء والحوادث المألوفة للطفل المصري مختلفة عن الأحداث والأشياء للطفل الأمريكي ؛ وعلى هذا

فمـــن غـــير الإنصـــاف أن نقـــارن كلٍـــاً منهمـــا بـــالآخر ، ونســـتنتج أن مألوفيـــة Familiarity كتب القراءة المصرية . مختلفة عن الكتب الأمريكيـة . ومفـردات الكلام هي الخطـوة الأولى نحـو مفـردات الأطفـال في كـل مسـتوى ومرحلـة ، والأهمية لا تأتي فقط من حقيقة أنها تزودنا بالكلمات ذاتيـة المعنـى المعروفـة للأطفال ، بل أيضًا من حقيقة أن هذه الكلمات تكون مستخدمة ــ في الواقـع ــ لدى الأطفال . وهي أيضًا متصلة اتصالاً كبيرًا بالأنشطة والموضوعات المتعلقـة بهم ، والمشـتقة مـن خـبراتهم وميـولهم . وتصـوير للعلاقـة القويـة بـين كـلام الأطفـال ، وميـولهم ، وخـبراتهم . وقـد أشـار إلى ذلـك Vernon في الجـدول التالي ويعطينا تكرار أيام الأسبوع المكتوبة في مفردات كلام أطفـال أسـكتلندة Scottish Children .

جدول (١٠)

يبين تكرار أيام الأسبوع المكتوبة في مفردات أطفال أسكتلندة

الأيام	التكرار
الاثنين	١٠
الثلاثاء	٦
الأربعاء	٣
الخميس	٢
الجمعة	٧
السبت	١٦
الأحد	٢٩

ويلاحظ Vernon أن السبت والأحد هي أكثر الأيام إثارة في الواقع ، ووسط الأسبوع أقل أهمية .

يقول DR. Jnglis إن محتوى مفردات كتاب القراءة الأول له صلة بمفردات كلام التلميذ . وهي تعطي دليلاً للميول المحتملة ، وإذا ظهرت كلمات كثيرة في الكتب ليس لها علاقة بلغة الطفل ؛ لأنها مأخوذة من المجالات المختلفة للخبرة ، وهنا نقول قد يكون من الصعب على الطفل أن يقرأ هذه المادة .

وقد أشار Jnglis أيضاً إلى أنه توجد شواهد تدل على أن كثيراً من كتب القراءة تفوق طفل المدينة الذي هو بعيد عن الحياة الريفية التي غالبًا ما تكون موضوع القراءة المبكرة .

ومن المقبول أن تتجاوز القراءة مدى مفردات الكلام ؛ لكن هذا يطبق في المراحل المتأخرة .

* * *

الفصل الثالث

المعنى قضية لغوية واجتماعية

المعنى :

المعنى من المفاهيم السيكولوجية المهمة في علم النفس وهو من أهم مشكلات التعليم اللفظي التي دار حولها الجدل إلى حد كبير حيث اختلفت وجهات نظر المدارس النفسية إزاءها ، كالمدرسة السلوكية ومدرسة الجشطالت . إلى أن ظهرت دراسات رائدة في مجال المعنى . منها دراسات موزير Mosier التي استنتج منها أن معنى اللفظ يتكون من جزءين : جزء ثابت وهو ما يتضمنه المعنى العادي للفظ ، ويستخدمه الأفراد جميعًا في حياتهم العادية ، وجزء متغير وهو الذي يتضمنه التفسير الذاتي للفرد من حيث ارتباط هذا اللفظ بالإطار البيئي الخارجي ، ودراسات نوبل Noble التي استنتج منها أن معنى أي مثير لفظي ليس أكثر من مجرد عدد الارتباطات التي يمكن أن يثيرها هذا المثير .

- **السلوك اللغوي :**

السلوك اللغوي هو ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى ؛ أي أن الإنسان ، يولد مزودا بقدرة على التعبير عن نفسه وعن مشاعره وآلامه وخواطره وأفكاره بأسلوب رمزي معين هو ما يسمي (باللغة).

- **اللغة عبارة عن نظام معين :**

إذن ، فاللغة عبارة عن نظام معين من رموز صوتية ذات دلالة ومعنى بالنسبة لأشياء وأحداث في العالم الخارجي ؛ وهي الأداة الإنسانية الضرورية للتفكير والاتصال الاجتماعي ، وتبادل الأفكار بين الأفراد بارتباط تلك الأفكار بعضها ببعض إما بوساطة الحديث أو السمع أو الكتابة .

• رأي ثورنديك في اللغة :

ويرى ثورنديك أن اللغة أعظم اختراع قام به الإنسان ، وأنها الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة له من أي وسيلة اجتماعية أخرى مثل المؤسسات والمدارس وغيرها ، وكذلك من أي وسيلة مادية . ووظيفة اللغة هي إشباع رغبات الفرد والتعبير عن أفكاره وإحساساته . فاللغة تبرز الفكرة الكامنة لدى الفرد ، وتظهرها للآخرين وبذلك تتم عملية الاتصال الاجتماعي بالنسبة للأفراد والجماعات .

• اللغة تتضمن وظيفتين رئيسيتين :

تتضمن اللغة وظيفتين رئيسيتين : إحداهما عبارة عن وظيفة تعاملية Monipulative تكون بمثابة العملية التي يتخذها الأفراد وسيلة في تبادل المنافع وقضاء الحوائج ، والأخرى عبارة عن وظيفة ترفيهية declarative تتمثل بوضوح في كثير من أحاديث الناس التي لا يراد بها قضاء الحوائج وإنما تنطلق من الأفواه رغبة في الكلام لذات الكلام والتعبير عن النواحي الجمالية كما في الشعر والأدب .

• اللغة تتعدد بنوعية لغة الفرد وثقافته :

تتعدد نوعية لغة الفرد وثقافته تبعًا للمجتمع الذي يتأثر به ويؤثر فيه حيث تتم عملية الاتصال الفكري بينه وبين أفراد هذا المجتمع ، فاللغة لها وظيفة ثقافية مكتسبة تختلف من مجتمع لآخر ، حيث إنها ميراث تاريخي للجماعة ونتاج للاستعمال الاجتماعي المستمر .

• رأي مالينوفسكي في المفردات اللغوية :

ويرى مالينوفسكي أن المفردات اللغوية في أي مجتمع من المجتمعات تعتبر المرآة الصادقة التي تعكس صورة واضحة لما عليه أفراد هذا المجتمع من ثقافة ونظم وعادات وتقاليد واتجاهات . فاللغة تنبع أساسًا من الثقافة ونظم الحياة والعادات عند كل جماعة .

• تطور مدلول اللفظ تبعًا للظروف الاجتماعية :

هكـذا يتطـور مـدلول اللفـظ في لغـة مـا تبعًـا لتطـور الظـروف الاجتماعيـة المحيطة بهذا المدلول . فكل تطور يحدث في حضارة الأمة ونظمهـا وتقاليـدها ودرجة ثقافتها يتجه بمدلول اللفظ وجهة خاصة (أي يأخذ اللفظ معناً أخر).

• أثر الخبرة في المعنى :

يكون الفرد مفاهيمه ، ويشـكل تفكـيره مـن الثقافـة المحيطـة بـه ، إذ تعتـبر المسـؤولة الأولى عـن نـوع الخـبرات الـتي يكتسـبها . ويمكـن القـول إن هـذه الخبرات الجزئية التي تبنى الثقافة نفسها فيما بعد ، وتعمل على تنميـة وإدمـاج البيولوجية الفردية المنعزلة داخل الإطـار الاجتمـاعي العـام ، أو بعبـارة أخـرى تعمل على تجميع هذه الفرديات المنعزلة في كل واحـد داخـل إطـار عـام هـو الإطار الاجتمـاعي . وتعتـبر هـذه الخـبرة الـتي يكتسـبها الفـرد أثنـاء الاتصـال الاجتماعي هي المسئولة الأولى عن تكوين المعاني والمفاهيم التي تميز انتماءه لهذه الجماعة دون غيرها من الجماعات وهكذا ، تعكس المعـاني الـتي يكونهـا الفرد في بيئة وظروف معينة خبرته عن هـذه البيئـة بكـل مـا فيهـا مـن مـثيرات مختلفة . ويتطلب الفرد ـ بالضرورة ـ قدراً مـن الخـبرة عـن الأشـياء والأحـداث حتى يعرف ماذا تعني هذه الأشياء والأحداث . ويمكن القول بـأن الفـرد يكـون خبرتـه عـن العـالم الخـارجي المحـيط بـه في صـورة كليـة غـير مجـزأة ، وأن التقسيمات التي توجد في هذه الخبرة مثل التقسيمات التي تتضمنها المعـاني في اللغة ، ليست إلا تقسيمات اصطلاحية للضرورة فقط .

• الألفاظ لا تعني أكثر مما لدى الفرد من خبرات :

إذن فالألفاظ لا تعني أكثر مما تمثل في خبرة الفرد ويحدد معنـى اللفـظ في ضوء استعمالاته .

نخلص من ذلك أن الخبرة سواء أكانت خبرة فردية أم خبرة جماعية هي المسئولة عن معنى اللفظ أو العبارة ، والخبرة هنا بمعنى أنها التراث الاجتماعي أو الثقافي ، وذلك في صورتها الجماعية ، أما في صورتها الفردية فهي حصيلة الفرد من مهارات وعادات بالنسبة له ، ومن ثم يمكن أن نفرق بين مظهرين أساسيين للمعنى :

الأول هو المعنى الضمني أو النفسي : implicit meaning وهو ما يقابل المفهوم conotation في المنطق .

والثاني هو المعنى الإشاري : Denatative meaning وهو ما يقابل الماصدق denotation في المنطق (ما ينطبق عليه المعنى من أشياء).

يشير المفهوم إلى التصور أو الفكرة المجردة العامة أو الكلية ، فهو يعنى أن وجوده ذهني ، وهذه الفكرة مجردة من حيث أن ما هو مجرد يقابل ما هو عيني ، والعيني Concrete هو ما يعتمد على الإدراك الحسي أو الصورة الحسية ، فإن المجرد هو الصفة منظوراً إليها بغض النظر عن الموضوعات التي تحملها . والحد العيني هو هذه الموضوعات نفسها ، فمثلا اللفظ ، يعد تصوراً مجردًا ، والشكل المربع يعد تصوراً عينياً . فالتصور إذن هو الفكرة الكلية منظوراً إليها من ناحية الصفات التي تدل عليها .

- **الشيء ودلالته :**

يقابل الفرد في حياته اليومية عديداً من المثيرات اللفظية التي تؤثر فيه ويستجيب لها بطريقة أو بأخرى ، حيث ترتبط هذه المثيرات بنواحي انتقالية عاطفية معينة بالنسبة له ، نتيجة لمحددات البيئة وظروف الموقف التي وجدت فيه هذه المثيرات.

وهكذا تتكون المعاني النفسية عند الفرد إزاء هذه المثيرات ، وتتحدد نوعيتها ، من حيث قربه منها أو بعده عنها ، من حيث تقبله لها أو رفضها ،

ومن حيث قيمتها وأهميتها أو تفاهتها .... إلخ . وهذه المعاني النفسية الانفعالية التي يشعر بها الفرد إزاء هذه المثيرات ، ويمكن أن يعبر عنها بصورة لفظية مختلفة من حيث قوة أتجاهه نحوها أو ضعفها .

ومن هذا يتبين أن المضمون النفسي للمعنى عند الفرد يتمثل في استجابة تقويمية بالنسبة لمثير لفظي معين . هذه الاستجابة التقويمية تتضمن ـ أصلاً ـ صيغة انفعالية عاطفية إزاء هذا المثير أو ذاك . الأمر الذي جعل أوجدن Ogden يعرف المعنى النفسي بأنه استجابة انفعالية تقويمية بالنسبة لمثير ما ، فالشيء العادي مثل الكرسي ... إلخ عبارة عن مثيرات معينة يلمسها الفرد في بيئة ويستجيب لها استجابات مختلفة تبعًا لما تتضمنه من معان مختلفة : بالنسبة له ارتبطت بخبرات متباينة مر بها الفرد في مواقف كثيرة في حياته بالنسبة لهذه الأشياء . فالكتاب مثلاً قد يكون معناه النفسي عند الفرد العادل والقيم ... إلخ هذه المعاني التي يمكن أن يصفه بها ، وقد يكون المعنى النفسي ضد ذلك تبعًا لشيوع الخبرات التي مر بها الفرد إزاء الكتاب .

ويعرف أوجدن الشيء بأنه نمط مثير دال على الشيء كما هو بالفعل وينتج استجابات معينة عند الفرد ويرمز له بالرمز (R) .

وهكذا تصبح هذه الأشياء المادية ، عند الفرد بمثابة علامات signs أو مثيرات لفظية يستجيب لها الفرد استجابات مختلفة ، فاللفظ كرسي ، كتاب ، شجرة ، إلخ أصبح علامة معينة بالنسبة للفرد ، إذا ذكرت له أي إذا سمعها أو قرأها فإنه بمجرد سماعه لها أو بمجرد قراءتها فإنها تثير في نفسه معاني نفسية مختلفة كثيرة . تبعًا لنوع الخبرات التي مر بها في مواقف الحياة المختلفة تجاه هذه العلامات أو المثيرات : حيث يمكن أن تظهر هذه المعاني التي يشعر بها في صورة استجابات لفظية مختلفة يصف بها هذه العلامات .

وهكذا تستبدل هذه الأشياء المادية الملموسة بعلامات signs تشير إلى هـذه الأشياء وتشير إلى نفس المعاني النفسية عند الفرد إذا ذكـرت بمفردهـا ، بغـض النظر عن وجود هذه الأشياء .

● **استقبال الفرد المفاهيم والمثيرات اللفظية وتأثره بها :**

يستقبل الفرد هـذه المفـاهيم والمـثيرات اللفظيـة المختلفـة الـتي يقابلـها في حياته ويـؤثر فيهـا ويتـأثر بهـا حيـث إنهـا عمليـة متوسـطة داخليـة تـؤدي إلى استجابات المعنى عند الفرد وهى الاستجابات التي تكونت نتيجة للتفاعـل بينـه وبـين هـذه المـثيرات ، ويتحـدد نوعيـة هـذه المعـاني النفسـية تبعًـا لظـروف ومحددات الموقف والإطار البيئي الذي توجد فيه .

ويعرف الاستقبال Decoding (أي بمعنى المدخلات input) التي تثير لدى المستقبل عمليات داخلية بواسطة الجهاز الحسي ، وهنا تبـدأ الخـبرات السـابقة في إيجاد علاقات بين المدخلات وخبرات الفرد ، ثم تأتي بعـد ذلـك الرسـائل التى ينتجها الفرد ، في صورة مادية أو فكرية.

ويعرفـــه أوجـــدن بأنـــه ارتبـــاط العلامـــات بالوســـيطات الممثلـــة Representational Mediators أي الاستجابات المتوسطة ، وهـو عبـارة عـن التفسير الداخلي غير الظاهر لدى الفرد ، ثم ينتجه الفرد ما استقبله مـن مـثيرات في صورة أنماط سلوكية مختلفة قد تتمثل في استجابات لفظية معينة يمكـن أن يصف بها هذه المثيرات .

ويعـرف إنجلـيش English التنفيـذ : Encoding (أي بمعنـى المخرجـات Output) بأنه العلمية التي يحول الفرد ما يقصده إلى أنماط سلوكية مختلفة قد تتمثل في صورة استجابات لغوية ، باستخدام الإثارة أو العلامة .

والخلاصة أن الموضوع هو شيء خارجي تنبعث منه مثيرات معينة ، تكـون بمثابة علامات بالنسبة للفرد يستجيب لها استجابات مختلفة ، تبعًا لما تتضـمنه

من معان مختلفة بالنسبة للفرد ارتبطت بخبرات متباينة مر بها في مواقف كثيرة في حياته . وهذه الارتباطات هي دلالات الموضوع ، وهكذا تصبح الأشياء المادية عند الفرد بمثابة علامات (مثيرات لفظية) يستجيب لها استجابات مختلفة ، فاللفظ : كتاب أصبح علامة معينة بالنسبة له تثير فيه معاني نفسية مختلفة تبعًا لنوع الخبرات التي مر بها في حياته ، إزاء هذه العلامة . حيث يمكن أن تظهر هذه المعاني التي يشعر بها في صورة استجابات لفظية مختلفة يصف بها هذه العلامة .

• السيمانتيك : Semantics

السيمانتيك علم الدلالة ، وهو فرع من فروع علم اللغة ، وأحدث الدراسات اللغوية ظهورًا على وجه العموم .

وإذا كانت الدراسات اللغوية لم ينهض بها ـ عادة ـ إلا اللغويون فإن النظر في المعنى والموضوع شارك فيه علماء ومفكرون من ميادين مختلفة ، شارك فيه من قديم الفلاسفة والمناطقة خاصة . وشارك فيه علماء النفس وعلماء الاجتماع والانثروبولوجيا حديثًا . وأسهم فيه علماء السياسة والاقتصاد ، وذلك لأن موضوع المعنى من شأنه أن يشغل المتكلمين جميعًا على اختلاف طبقاتهم ، ومستوياتهم الفكرية ، لأن الحياة الاجتماعية تُلجئ كل متكلم إلى النظر في معنى هذه الكلمة أو تلك ، أو هذا التركيب أو ذاك . حيث إن المعنى المعجمي ليس كل شيء في إدراك معنى الكلام ، فثمة عناصر غير لغوية ذات دخل كبير في تحديد المعنى ، بل هي جزء من معنى الكلام . وذلك كشخصية المتكلم وشخصية المخاطب وما بينهما من علاقات ، وما يحيط بالكلام من ظروف وملابسات ، فعبارة مألوفة (كصباح الخير) ، قد يكون لها من المعاني ما يختلف كل منها عن الآخر إذا نظر إليها من حيث المواقف المختلفة التي تستخدم فيها ، ومن حيث حالة الفرد ـ بوجه عام ـ حين استخدامه لها ، ونوعية

العلاقة التي تربط الشخص بغيره حين إلقاء هذه العبارة عليه ، وهكذا . تتعدد دلالة هذه الكلمة وتتنوع على عكس الأمر بالنسبة للمعنى القاموسي الذي يدل على أن (صباح الخير) هي (تحية الصباح).

● نشأة مصطلح السيمانتيك :

نشأ المصطلح Semantics من الكلمة اليونانية Semonien ويقصد بها المعنى والدلالة ، وتوجد أصول لهذا المصطلح في دراسات الفلاسفة القدامى حيث أستخدمه أرسطو كصفة من الصفات اليونانية بمعنى دال Significant .

وأوضح أوجدن وريتشارد ما تتصف به مشكلة طبيعة المعنى من تعقيد . وقد قام تفسيرها للمعنى على أساس رياضي آلي . وأوجد من أنه يمكن الاستغناء عن بعض الأفعال في اللغة الإنجليزية وعن بعض الكلمات كالمترادفات ، والاقتصاد في الثروة اللفظية لتسهيل التفاهم بين الأفراد بطريق التركيز على عدد معين من الكلمات ذات المعاني الدقيقة المحدودة . ويرى أن عددًا محدودًا من الكلمات الواضحة المعنى خير بكثير من آلاف الكلمات ذات المدلولات الغامضة .

● الرمز ذو معان ثلاثة :

(أ) المعنى التركيبي Structural meaning ويتضمن علاقة المثيرات بالمثيرات الأخرى ، بمعنى البحث في التكوينات اللغوية نفسها من حيث تركيبها وتكوينها وأثر كل جزء منها في الآخر وعلاقة أجزاء الجملة بعضها ببعض وطريقة ربطها وفصلها .

(ب) المعنى السيمانتي ويقصد به المعنى الضمني أو النفسي ، ويتضمن علاقة المثيرات بدلالاتها عند الفرد حيث يشعر بمعاني كلماته ويتخير منها ما يروق له . فالسيمانتيك عبارة عن المعنى النفسي للفظ عند الفرد ، أي كل ما يشعر به الفرد انفعالياً وعاطفيًا ونفسياً ، نحو هذا اللفظ ، حيث تختلف دلالة اللفظ الواحد عند الأفراد المختلفين .

(ج) المعنى البراجماتي Pragmatical meaning ويقصد به المعنى الاجتماعي ، ويتضمن علاقة المثيرات بالسلوك الإنساني في المواقف المختلفة .

• المرحلة الابتدائية القاعدة التي يتدرب فيها الطفل على المعاني والمدركات :

تعتبر مرحلة الدراسة الابتدائية القاعدة التي يتدرب فيها الطفل على اكتساب وتكوين المدركات الكلية .

لذلك فإن الغاية من المدرسة الابتدائية مساعدة الطفل على أن ينمو نمواً كاملاً متكاملاً .

• وظيفة المدرسة الابتدائية :

١- اكساب التلاميذ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وممارستها .

٢- مساعدة التلميذ على اكتشاف الصالح من استعداداته وقدراته وتنميتها .

٣- تنمية عادة التفكير المنطقي المنظم .

٤- تعدد النشاط المنتج .

٥- تحصيل المعلومات وأدوات المعرفة .

٦- تكوين جسم سليم .

٧- تكوين الاتجاهات العقلية الصالحة .

• أهمية السيطرة على المعنى في تعلم اللغة العربية :

لما كان فهم الطفل للغة العربية ذا أثر فعال في تكوينه للمدركات العقلية كان من الضروري أن ننوه بأهمية دراسة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إذ هي ذات أهمية كبرى ؛ لأنها الأساس الذي يعتمد عليه في التواصل مع بيئته والتفاعل معها ، كما أنها الاساس الذي يقوم عليه كسب خبراته ومعارفه عن هذه البيئة لذلك كان لابد أن تسهدف دراستها مستوى معينًا يكفي أن يعبر فيه

الطفل عن نفسه تعبيرًا مفهومًا عن طريق الحديث والكتابة وأن يفهم ما يقرأ وما يسمع فهمًا صحيحًا وأن يشترك في التفكير فيما يحيط به بقدر ما تسمح به سنه .

• الطفل بين لغة البيئة واللغة العربية الفصحى :

يأتي الطفل إلى المدرسة وقد تعلم لغته من بيئته التي يعيش فيها ، لذلك يجب أن تسير به العملية التعليمية خطوة خطوة من اللغة التي يتكلم بها إلى اللغة العربية الفصحى . والطفل لا تتكون لديه الذخيرة اللغوية دفعة واحدة ، ولكن يبدأ في أول الأمر يجمع مفردات مختلفة ، ويربط بين الألفاظ ، ويميز بين كلمة وأخرى وبين الحروف الهجائية المختلفة ، وبالتدريج تتسع دائرة هذه الذخيرة اللغوية لديه نتيجة احتكاكه بالأشياء والأشخاص في البيئة المحيطة به إلى أن يصبح قادرًا على استخدام هذه اللغة في قضاء حاجاته وفي التعبير يجد رغباته ، ومطالبه وآماله ، وأمانيه فضلاً عن استخدامها كأداة للتفكير والتخيل .

وكلما تقدمت عملية التعلم يصبح الطفل أكثر قدرة على فهم الرموز والتحكم فيها وعلى الأخص الرموز اللغوية . لذلك كله فاللغة ذات أهمية كبرى في حياة التلاميذ الدراسية في المدرسة الابتدائية ، ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يأتي :

١- أنها الأداة التي يستخدمها الطفل في التواصل بالمجتمع وفي التفاهم والتعامل مع غيره من الأفراد لتحقيق المنافع والحاجات ، عاجلة كانت أو آجلة ، فردية كانت أو جماعية .

٢- أنها الأداة في حالات تفكيره ونشاطه .

٣- أنها الأداة في التواصل بالقدر الملائم من التراث في المدرسة الابتدائية الذي تمثله المواد الدراسية .

• ارتباط التفكير باللغة :

التفكير لا يصبح ظاهرة اجتماعية إلا بفضل اللغة لأن اللغة هي الرابطة التي تصل بين الأفراد والجماعات ، وليست وظيفة اللغة الأساسية مجرد التعبير عن المعاني ، بل التأثير في نفس المستمع لحثه على القيام بنشاطِ حركي كان أو ذهنيًا .

• وصف عملية تعلم اللغة :

يبدأ الطفل في تعلم استجابات للإشارات والإيحاءات والحركات قبل تعلم الكلام ، وتقوم هذه الاستجابات الإشارية بالتعبير عما يريده ، وينبئ عما لا يريده أو يكرهه ، وفي الحقيقة يمكن للطفل تعلم دلالة ألفاظ اللغة . وتتصف هذه الاستجابات في بادئ الأمر بالعمومية ، ولكنها لا تلبث في التمايز تدريجيًا ، فمثلا ينفعل الطفل في موقف موسيقي لنغمة معينة وصفاتها الموسيقية قبل أن ينفعل بلفظ منفرد ، هذا مع اقتران الموقف بصوت المتكلم وحركاته وإشاراته ، إذ أن المجتمع هو الذي يوحي بالمعنى للطفل .

• كيفية تعلم الطفل اللغة :

يتعلم الطفل عن طريق محاكاة الآخرين وتقليدهم ولكن يحاول أيضًا تعلم استجابات جديدة ، لذلك فإنه يتعلم شيئًا فشيئًا كيف يقوم بعملية التعميم ، ويعتبر التكرار من أهم الوسائل التي تساعد الطفل على تعلم اللغة والتعبير اللفظي عما يريد وكلما زادت خبرات الطفل عن العالم الخارجي المحيط به اكتسب ذخيرة لغوية أكبر .

• نمو المدرك :

يندرج المدرك في نموه تبعًا لخطوات أساسية معينة ، إلى أن يكتمل هذا النمو ، ويتخذ شكله النهائي لدى الفرد ، حيث تصبح المفاهيم والمعاني الكلية التي تم تكوينها هي نفس المفاهيم والمعاني المتفق عليها لدى الأفراد الآخرين.

وهذا ما نلاحظه بوضوح لدى الأطفال الصغار ، فحينما يبدأ الطفل في التعامل مع العالم الخارجي ومع من حوله ، يبدأ في مرحلة تكوين المعاني والمدركات بالنسبة للأفراد والأشياء ، ويكون الطفل معاني الأشياء حينما يدرك الوظيفة التي تؤديها هذه الأشياء ، وفي نفس الوقت يتعلم اللفظ الذي يشير إليه ، ويعتبر العمل المساعد الذي يؤدي به إلى تمييز سائر الأشياء بعضها عن بعض.

فمثلا يتكون معنى (القبعة) لدى الطفل عندما يدرك أنها شيء يلبس على الرأس ، كما أن تعلمه اللفظ الذي يشير إليها ، يساعده على إدراك تلك الوظيفة التي تؤديها ، ويتوقف مقدار تكوين مدرك الطفل عن القبعة على مقدار تكرار هذا اللفظ أمامه كلما وجد نوعاً جيداً من القبعات ، وكذلك على مقدار تصحيح أخطاء الطفل في حالة نطقه اللفظ في مواقف لا ينطبق عليها هذا المعنى ، ولا تشترك في الصفة العامة التي تشترك فيها سائر القبعات .

وأما إذا كنا بصدد تكوين مدرك مثل مدرك (الحرارة) لدى الطفل ، فإنه يبدأ في تكوين النمو كلما جلس هذا الطفل الصغير بجوار ضوء ، وليكن ضوء مصباح كهربي مثلاً ، فإنه سرعان ما يمد يده في الحال تجاه هذا الضوء محاولا لمس المصباح . وفي هذه اللحظة يسمع الطفل تحذيراً من شخص راشد مستعملا كلمة (ساخن) وهذا التحذير قد يجعل الطفل يسحب يده ، أو ربما قد يستمر ليصل إلى قصور الضوء حتى تلمس يده الوجه الساخن ، وحينئذ يسحبها بسرعة ، وفي موقف آخر حينما يمد الطفل يده إلى شمعة مضاءة ، فإنه يسمع في نفس الوقت التحذير نفسه الذي سمعه في الموقف السابق وهو كلمة ساخن . وفي موقف ثالث يسمع الطفل هذه الكلمة أيضًا وهي (ساخن) حينما كان ينظر بشغف إلى ضوء عود الثقاب .

وعلى ذلك فإنه بعد فترة ما ، يلاحظ أن الطفل إذا رأى بريقاً ما ينبعث من خاتم أمه ، فإنه سرعان ما يتجه نحوه ويقول : (ساخن) كما أنه عادة ما يبتعد عن اليد التي فيها الخاتم .

● مشكلة تكوين المدرك الكلي :

إن مشكلة تكوين المدرك الكلي مشكلة ذات طرفين ، يتضمن طرفها الأول تحليل الشيء المركب وإدراك خصائصه الحقيقية بما فيها من فروق دقيقة وتفاصيل مختلفة وعلاقات متمايزة ، بينما يتضمن طرفها الثاني تركيب هذا الشيء في كلي متكامل أكثر تعقيدًا ، حيث تنتظم التفاصيل الدقيقة داخل وحدة شاملة ، وحيث تضاف حقائق أعم وأوسع ، وبذلك تخرج صورة متكاملة النمو ذات معنى تؤدي إلى خدمة غرض ما .

إلا أن هاتين العمليتين ـ التحليل والتركيب ـ عمليتان تكملان بعضهما بعضًا ، إذ تسيران جنبًا إلى جنب في تطوير المدركات والأفكار .

فمثلاً يبدأ الفرد في ملاحظة تفاصيل مظهر حيوان ما مثل (الكلب) ، وسلوكه ، وبالتدريج يزداد تحديده لشكل أذنيه وذيله ولونه ونباحه ، ومدلولات أنواع نباحه المختلفة ، كما يحدد كل مخاوفه من الكلب ، ونوبات غضبه ، وبالتدريج يصبح الإدراك بالنسبة للكلب ، والتفكير فيه أكثر تفصيلاً مع الوقت نفسه تظهر عملية تركيب أو إعادة تنظيم تتغير خلالها فكرة الفرد عن (الكلب) بتمييز حيوانات كانت من قبل تدخل تحت هذا الاسم ، كما تنمو الفكرة كذلك بانضمام أنواع أخرى من الكلاب غير تلك التي كانت تندرج في الأصل تحت اسم النوع .

ومن ثم يتغير المعنى بعمليات تكميلية من التحديد والتوسيع ، وتحدث هذه العمليات بمقدار ضرورتها أو أهميتها للفرد في تحقيق أغراضه .

- **تفسير المدرك الكلي :**

فسر Hull تكوين المدرك الكلي على أساس قيام الفرد باستجابة صحيحة تجاه بعض العناصر أو بعض الخواص التي تعتبر عامة بالنسبة لفئة من المثيرات تختلف فيما بينها في بعض النواحي .

وقد رأى Hull أن هذه الخواص العامة التي تقوم عليها المدركات هي العناصر المتماثلة حيث يشترك كل واحد من أفراد الفئة في صفة تعتبر عامة بالنسبة للفئة جميعها ، فمثلاً بعض الكتب ذات لون أحمر ، وبعضها ذات لون بني ، كما أن بعضها ذو حجم سميك وبعضها ذو حجم خفيف ، ولكنها جميعًا بصفة عامة ذات أغلفة وصفحات وحروف .

- **أنواع مدركات الأطفال :**

١- المدركات الحسابية :

تضمنت الدراسات التي قام بها العلماء المدركات الحسابية التي تشمل مدركات الأعداد والكم والمكان . ولدراسات العلماء أهمية خاصة في هذا المجال ، فقد بنيت قدرة الأطفال على تنمية المدركات الكمية بدون القدرة على عملية العد ذاتها .

كما بينت تلك الدراسات أن المدركات الكمية تظهر في مرحلة تسبق ظهور مدركات القياس ، كما بينت دراسات أخرى وجود بعض التشابهات في مفهوم الزمان والمكان لدى الأطفال الصغار ، كما أن مفهوم الأطفال بالنسبة للقوانين التي تتضمن المعاملات المادية ست مراحل خاصة أو نوعية .

وقد أجمعت هذه الدراسات الخاصة بمدركات الطفل الحسابية على أن هذه المدركات ترتبط ارتباط وثيقًا بإدراكه فيما يختص بالعدد والمكان والوزن والكم . لهذا فإن نمو مفاهيم الطفل بالنسبة لهذه الأمور يتوقف على إتاحة

وتهيئة الفرص أمامه ليعالج المواد المحسوسة معالجة يدوية تؤدي إلى تقويم مدركاته الحسابية وتدعيمها.

٢- مدركات الزمن :

يقابل الطفل في حياته اليومية مجموعة من المدركات مثل الصباح وبعد الظهر ، والمساء ، وهي ترتبط بنظام حياته اليومي كالإفطار والغداء والعشاء وما إلى ذلك ، كما أنه يقابل مفاهيم للفصول المختلفة ، وحينما ينمو ويصل إلى حوالي السنة الرابعة أو الخامسة ، من عمره يقابل كميات غير محدودة مثل السخونة ، والبرودة ، والطفل على ضوء الدراسات التجريبية لا يتضح مفهوم الزمن لديه من حيث الماضي والحاضر والمستقبل إلا في حوالي العاشرة .

٣- مدركات العلم :

إذا كانت مدركات العلم تتضمن المقاييس النوعية ، وهي الخاصة بمدركات الحساب والزمان والمكان ،إلا أنها تتضمن ما هو أعمق منها حيث تقوم على فهم العلاقات ، أي علاقات السبب والنتيجة .

٤- مدركات الذات :

تقوم مدركات الذات على أساس مفهوم الطفل عن ماهيته وماذا يكون .

وأظهرت نتائج الدراسات العديدة أن نضج مدرك الذات يتعلق بالصعوبات المدرسية التي يقابلها الطفل ، كما يتعلق بالنضج الجسمي ، وبأحكام الوالدين ، وبمعرفة البيئة ؛ وبعوامل شخصية أخرى .

٥- المدركات الاجتماعية :

ترتبط هذه المدركات بمدركات الذات وهي تتضمن علاقات غير شخصية مثل معرفة الأمور الاجتماعية والمدنية . وتبين الدراسات الخاصة بهذا الميدان أن الطفل يبدأ في تعلم إدراكاته الحسية الاجتماعية الأولى وكذلك المفاهيم

والمدركات الاجتماعية في محيط عائلته المباشر ، كما تنمو مدركات أخرى لديه ، حينما يبدأ اللعب مع أقرانه ، ويتعامل مع غيره ويكتسب لغة قومه ، ويصبح تأثير الجماعة ذا أهمية تظهر على الطفل حينما يبلغ سن العاشرة ، كما يبدأ التعصب في الظهور عند هذا المستوى من السن لفئة معينة من الأفراد.

٦- المدركات الأخلاقية والدينية :

تتعلق المدركات الأخلاقية والدينية في بعض الأحيان بالمدركات الاجتماعية ، إلا أنها قد تذهب إلى أبعد من ذلك وتتناول المدركات المتعلقة بأفكار الأطفال عن الله . وقد تبين أن الأطفال الصغار يميلون إلى الصور المحسوسة لله ، بينما يدرك الأطفال الكبار الله على أنه روحاني .

والخلاصة أن الدراسات عمومًا بينت التغير الذي يشمل المدركات من مرحلة الطفولة المبكرة حتى الأعمار المتأخرة ، إذ تتغير تلك المدركات من المباشر إلى البعيد ، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن البسيط إلى المعقد ، ومن الذاتي إلى الاجتماعي ، ومن المنتشر والموزع إلى المركز ، ومن المهم إلى النوعي والخاص ومن المتعارض إلى المتفق .

* * *

الفصل الرابع

تنمية الثروة اللغوية في القراءة

طبقًا لرأي ديوى فإن أي شيء يُستعمَل على أنه رمز وعلامة فهو لغة ، وبهذا المعنى ومايماثله تأخذ اللغة معنى واسعًا عميقًا ولهذا سننظر إليها في إطار مهارتين في التواصل :

١- مهارات التعبير وتتمثل في الكتابة والتحدث .

٢- مهارات الاستقبال وتتمثل في القراءة والاستماع .

أما اكتساب اللغة فيرتبط إلى حد كبير بالقدرة على التمييز البصري ، والسمعي ، ويرى هاريس أن المظاهر اللغوية الأساسية اللازمة للقراءة هي :

١- الحصيلة اللغوية للمتعلم (الثروة اللغوية).

٢- السيطرة على الجملة وعلى تركيبها .

٣- نطق الكلمات والجمل نطقًا واضحًا صحيحًا .

والدور الفعال للمدرس أن يعمل على إكساب التلاميذ هذه القدرات .

ومن المهارات الأساسية للقراءة زيادة الثروة اللغوية واطراد نموها .

● أهمية الصوت بالنسبة للطفل :

إنه بالطبع ـ ومن الواضح أن الطفل لا يستطيع أن يقرأ إلا إذا استطاع أن ينمي قدراً معقولاً من المعرفة مرتبطاً بالكلمات . ويأتي هذا للطفل العادي من خلال السماع والفهم لما يقال له ، هذا عمومًا يعني أن الطفل يفهم ما يقال له قبل أن يستطيع أن ينطق بعدة كلمات ، وعلى هذا فطبقًا لـ (سميث) ، (جارثري ١٩٢٥م) يستطيع الطفل أن يفهم الجمل البسيطة والأوامر في أواخر الربع الأخير من السنة الأولى ، وليس معنى هذا أنه يفهم المعنى الكلي لكل ما يقال له ، أو حتى يسمع كل ما قيل له بدقة ، لكن الطفل يستجيب بأفعال توائم نبرة الصوت الذي يقال له ، فالصوت أهم عنده من الحروف نفسها ، التي يمكن أن يتم تعرفها فيما بعد .

- **فهم معاني الكلمات :**

إن التطور في السهولة للكلمة تزداد ألفة ليس فقط مع أصوات الكلمة ، ولكن كذلك مع المعاني التى يتعلمها الأطفال .

وطرق تعليم الكلمة تبنى على أساس جمع الكلمات المتشابهة مع معانيها ، مدعومة بالصور ، وعلى هذا فمن الأحسن للطفل ومن الجوهري أن يتآلف مع هذه الكلمات ، وينبغي أن تعتمد الكتب المؤلفة لهم على مفردات سهلة المعنى ، وعلى الرغم من أن هذه الكتب تحوي قائمة من الكلمات غير المعروفة للتلاميذ لكن من الواضح أن أدنى مفردات من الكلمات يحتاجها الطفل قبل أن يبدأ في تعلم القراءة .

واعتبر بعض العلماء أن الاستعداد للقراءة يعتمد على المفردات التي لدى الطفل وعلى سهولة اللغة ، لقد وجدوا علاقة قريبة بين اختبارات التحصيل القرائي ، وبين الكلمات ، فالطفل من (٤-٩) يملك مفردات تساعده بدرجة كافية في تعلم القراءة .

إن هناك عدم اتفاق في الحجم الكافي لمفردات التلميذ ، وفي طبيعة هذه الكلمات . M.E Smith ، ولقد اعتمدت دراسته على اختيار عينة من الكلمات لمن هم في سن ٦ فوجد إن الطفل لديه ٢٠٠٠ كلمة ، لكن M.K Smith استخدم عينات مختلفة من الكلمات من المعجم ، ومن الكلمات التي يحصلها التلميذ فوجدها حوالي ١٧,٠٠٠ كلمة لمن هم في سن ٦-٧سنوات .

- **(واتس)** قال : إن الطفل في سن خمس سنوات لديه ٢٠٠٠ كلمة ويرتفع هذا إلى ٤٠٠٠ أو ٥٠٠٠ كلمة في ٦-٩ سنوات لكنه لم يعطنا كيف وصل إلى هذا التقدير وقد أشرنا إلى هذا من قبل .

ويجب أن نتذكر أيضاً أن الأطفال قد يفهمون بعض المعاني للكلمات من السياق الذي تستخدم فيه ، دون معرفة بمعانيها الممكنة كلها . ودون التفات إلى السياق .

- **(يانج)** سنة ١٩٤١م أرانا أن الأطفال في بيئات فقيرة لديهم مفردات قليلة لأطفال في بيئات غنية ، على الرغم من أنهم يستخدمون الكلمة الواحدة في مواقف مختلفة .

- **(وفرنون)** سنة ١٩٤٨م أوجد فروقًا مشابهة حين كان يدرس مفردات المحادثة لأطفال اسكتلانديين عينة المحادثة كانت ٢٠٠ من هؤلاء الأطفال في أعمار ٤,٥ ـ ٥,٥ تحوي حوالي ٣٠٠٠ كلمة مختلفة ، فوجد هناك نقصًا بين الكلمات التي يتكلمها الأطفال ، أكثر من ١٠٠٠ كلمة تستعمل من طفل واحد فقط ، ونحو ١٢,٧٪ من الكلمات عرفت من ١٠٪ من الأطفال .

وقائمة كلمات سنة ١٩٤٨م استخدمها طفلان فقط أو أكثر ، وقائمة أخرى بها ٤٩١ كلمة استخدمها ١٥ أو أكثر من الأطفال ، ومن هذا علينا أن نختار المفردات التي نستخدمها في كتب القراءة ، علينا أن نختار الكلمات المناسبة لمرحلة نمو التلميذ .

ودراسة أخرى قام بها **(كيل)** سنة ١٩٥٤م ترينا أن حوالي ٨١٪ التي كانت معروفة لدى **(فرنون)** سنة ١٩٤٨م لدى أطفال الخامسة ، التي تظهر على الأقل في واحد من مجموعة الكتب الاسكتلندية الثمانية لم تعد تستخدم هذا مقياس كاف ، لاسيما حينما ترى أن بعض الكلمات التي سجلت كانت من كلمات زمن الحرب ، ربما من المحتمل أن النقد للمفردات غير الملائمة قل عن ذي قبل منذ عشر سنوات مضت .

حقيقة أن الكلمات المألوفة للتلميذ والشائعة الاستعمال في مفردات لا تضمن له أن تكون سهلة في القراءة .

- **(ريتشارد)** سنة ١٩٥٥م الذي اختبر تعرف أطفال من ٦-٩ سنوات على كلمات شائعة في مفرداتهم ، وجد أنه في حالات الكلمات المألوفة أن أغلبها تنطق نطقًا صحيحًا ، لكن عامل الألفة لا يكون وسيلة غالياً تنتج النطق السليم.

قام **(ديفيد)** بتحليل هذه المهارات عاملياً : وجد أن أهم عاملين في تعلم القراءة هما :

١- عامل المفردات .   ٢- عامل الفهم .

ومن الباحثين من أضاف : القدرة على فهم معاني الكلمات والجمل ، القدرة على فهم معاني ما بين السطور ، القدرة على تلخيص الأفكار ، القدرة على نقد الأفكار وتنظيمها .

• قياس ثروة المفردات :

تعتمد الاختبارات في قياسها لهذه الناحية على ما يعرف بقوائم المفردات الشائعة في اللغة وهي عبارة عن قوائم خاصة بترتيب الكلمات على أساس المستوى النسبي لصعوبتها ، ويتم ذلك عن طريق تحليل الكلمات التي ترد في عينة من لغة الكتابة والصحافة ، ثم رصد مقدار تواتر ووضوح كل كلمة من هذه الكلمات ، وترتيبها حسب درجة شيوعها ، ومقدار شيوع الكلمة هو الذي يحدد مستوى صعوبة الكلمة بالنسبة للكلمات الأخرى .

وهذه بعض قوائم المفردات العربية :

١- قائمة موسى بريل (قاموس الصحافة العربية اليومية) في كل البلاد العربية .

٢- قائمة بيلي (في مصر وحدها) ـ للصحف والمجلات .

٣- قائمة فاخرعاقل (المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية) أحصى بها التى وردت في كتب الثلاث سنوات الأولى في البلاد العربية .

٤- قائمة قدري لطفي (أحصى فيها الكلمات التي وردت في كتب ولروضة الفرقتين الأوليين من المدرسة الابتدائية .

٥- قائمة رشدي خاطر . قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية .

٦- قائمة إبراهيم الشافعي ، أحصى فيها الكلمات الشائعة في المذكرات الشخصية لتلاميذ الأولى الإعدادي بمدينة الإسكندرية .

٧- قائمة لاندو (Landau) أحصى فيها الكلمات ، التي وردت في عينة منتقاة من كتب النشر المصري الحديث ، وقد قام بضم قائمة بريل إلى قائمته للمقارنة بين القائمتين .

ثم دمج القائمتين في قائمة واحدة تحتوي على ١٢,٤٠٠ كلمة نوعية منها ١١,٢٨٤ من قائمته الخاصة ، و٥٩٨١ من قائمة بريل .

وقد اختيرت قائمة **(لاندو)** للأسباب الآتية :

١- أن الحاجة إلى اختيارها أوسع ، خاصة وأنها جمعت معها قائمة بريل .

٢- أنها تحتوي على كلمات نوعية تصلح لبناء الاختبار .

٣- أنها القائمة الوحيدة التي تضمنت تحليلاً للنشر العربي الحديث في الكتب الثقافية غير المستخدمة في الدراسة أو التعليم .

٨- قائمة فتحي يونس (١٩٧٤م) التي استخلصها من اللغة الشفوية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وقوم في صفوفها كتب القراءة المقررة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر .

• اختبارات الكلمات :

إن الطرق التي اتبعت في اختبار الكلمات هي :

١- كلمة واحدة أمامها أربع أو خمس كلمات وواحد منها يناسب هذه الكلمة .

٢- جملة تنقصها كلمة ، وأمامها أربع أو خمس كلمات .

٣- وضع مرادف لكل كلمة من هذه الكلمات .

A- Gates

interest and ability in reading .

1- Wyray – the teaching of reading and writing .

2- L- P. Witty : Reading in Modern education - 1900 .

3- O. Stane, Silent and oral reading 1922 .

- **طريقة اختيار متغيرات الإجابة :**

تعرض الكلمات على الطلبة ، ويختار ثلاث إجابات خاطئة أكثر تكرارًا ، وواحدة صحيحة ، تناسب شيوع الكلمة المراد معرفة معناها .

- **العلاقة بين المفردات وعملية القراءة :**

تعتمد القراءة على وحدات ، صنعت من الكلمات ، وحينما تكون هذه الوحدات معروفة تكون النتائج غنية وقوية ، وحينما تكون الوحدات قليلة وغامضة تكون النتائج ضعيفة وفقيرة . قال ديوى : لكي ندرك معنى أي كلمة يحتاج هذا إلى اختيار ذكي أو إلى التحليل . فالنمو في القدرة على القراءة يعني هذا ، الاستمرار في إثراء وتوسيع مفردات القراءة ، وكذلك تنمية الإحساس بالقدرة على التمييز ، وتذوق قيمة الكلمات .

- **الحاجة إلى معرفة المفردات والتدريب عليها :**

إن كل خبرة غنية سواء في المدرسة أو خارج المدرسة تؤثر بالتالي على مفردات القراءة ، وفهم معناها ، والمدرسة عليها أن تمد التلميذ بتدريب منظم معروف ، لكي يؤدي إلى سرعة في النمو ، ويجب أن تكون على وعي بالخبرات حتى تكون ذات قيمة بالنسبة للتلاميذ فاختيار الكلمات يكون ملازمًا

لهذه الخبرات ، وكذلك فالتدريب عليهايكون في استخدام المفردات ، ويجب أن يكون هناك مقياس لتقدم التلاميذ ومواجهة الحاجات الفردية .

إن التدريب على المفردات يجب أن يحتوي على برنامج ملائم للهدف ، مؤسس على دراسات دقيقة معني بها ، وتؤدي إلى رأي أحسن وأفضل ، وفي مدارس كثيرة ، تعالج الكلمات الجديدة معالجة دقيقة لما للكلمات الجديدة من أهمية .

إن الاستخدام الجيد لنمط التدريب سيؤدي بالتالي إلى تحسن ، وإلى فاعلية تظهر في كل مجالات النشاط بالمدرسة ، ولا يحدث هذا عن طريق الحفظ فقط بل بالمناقشة أيضاً .

• اختيار المفردات للتدريب :

إن التكرار أحد المقاييس لأهمية الكلمة ، وهذا التردد قد يكون مأخوذًا من مفردات القراءة العامة ، وقد يكون هذا مأخوذًا من مراحل خاصة أو من موضوعات خاصة كذلك ، فالأول كما في قائمة ثورنديك ، والثاني كما في دراسات Pressey ، Wimeteks ـ إن تعليمنا سوف يتحسن بانتباهنا المباشر للكلمات الأكثر ترددًا ، التي نحتاج إليها في مفردات الكتابة ، وإن تطورنا في القراءة سوف يكبر باتباعنا نفس المبدأ في الاختيار ، ولكي تنمو المفردات على المدرس أن يختار الكلمات ذات التردد العالي وذات الأهمية لدى الأطفال.

والعلاقة بين كلمة معطاة ، ومعنى معطى أيضًا أحد المقاييس لأهمية الكلمة ، وقد يكون هذا ممكنًا في كلمة خاصة تحتاج إلى شرح ممتد في مجموعة معينة ، على الرغم من استخدامها العام لدى التلاميذ ، وهي ليست شائعة ، في النهاية يجب أن تعطى عناية للكلمات غير المألوفة التي تؤثر على المعنى ، التي لا تلقى إلا انتباهًا طفيفًا ، وإن النضج العام للتلاميذ عامل مهم في تجميع المعنى مع صيغتها .

- **الانتباه للمفردات حين توجد في السياق :**

إن معنى الكلمة عموماً يعتمد على السياق الذي توجد فيه الكلمة ، والهدف الذي يقرأ من أجله السياق ، وتفسير معنى السياق ، وإخراج غرض القراءة الخاص كل هذا يحتاجه مناقشة النص ، وخلال المناقشة بالمفردات لابد من الاهتمام ، وكل من المعنى وأهمية مفردات الفرد حددت بصلاتهم بالموقف الكلي ؛ لأن هذه المعالجة أكثر فائدة ، إن التدريب على قائمة من الكلمات الصعبة ، في درس ، وتدريبهم عليها يؤدي إلى القضاء على الغموض بسرعة .

وأثناء مناقشة معنى عاصفة فالتلاميذ يجدون الكلمات ، والتعبيرات ، ويشيرون إلى الريح والمطر ، والرعد ، والضوء ، فالكلمات التي تستخدم في مثل هذه الموضوعات متوافرة ، ولكن كثيرًا من التلاميذ يعتبر الأمر صعبا إذا قابله في قوائم منفصلة .

إن انتباهاً خاصاً ينبغي أن يعطي للكلمات الخاصة ، والمصطلحات اهتماماً خاصاً ، بأن يسأل تلميذ عن مترادف تعبير أو مترادفاته ، وإذا كانت هناك كلمة مجهولة ، فوضعها في جملة قد يؤدي إلى إيضاح معناها .

- **التوضيح Refinement التدريجي لمعنى كلمة :**

الكلمات تختلف كثيرًا فيما بينها ، كالظلال التي يمكن أن توجد من استخدامها في السياق المختلف في نفس الكلمة قد يستخدم في معان أخرى كثيرة .

فالكلمة في جملة معطاة قد تختلف عن أخرى في الاستعمال الشائع .

- **مستويات قياس نمو المفردات :**

مستوى الاختبارات المعدة لاختبار مفردات الأطفال يجب أن يكون أوسع استخدامًا ، فالأطفال يجب أن يتعلموا أن يوسعوا مفرداتهم الخاصة ، كهدف

أساسي ، فالشخص صاحب المفردات الأكثر قادرٌ على استخدام هذه المفـردات بأكثر مما يطلب منه وفي أكثر من مجال .

• الجمل الأولى بين الكلمات المنطوقة ورموزها المكتوبة :

يحتاج الأطفال إلى مفردات منطوقة ، قبل محاولة البـدء في عمليـة القـراءة ، بخبرات غنية واسعة ، فالطفل يتعلم أن يكتب أو يقرأ ويتعرف الرمز المكتوب ، القائم على الكلمات المنطوقة التي يعرفها . وكل عمل مبكـر في القـراءة يجـب أن يحرك بقوة ، حتى يبدو لنا أن الطفل استطاع أن يجمع بين الكلمة المنطوقـة والمعروفة لـه وبـين الرمزالمكتـوب . والمهـارة في التعلـيم تسـتدعى أن يكـرر المدرس المـاهر العبـارة لكـي يـتمكن الطفـل مـن الـربط بـين المعنـى والرمـز المجهول له .

ومرات التكرار المطلوبة لتثبت الكلمة لدى الطفـل بحسـب الـذكاء ومرحلـة النضج التي يمر بها الطفل ، وتدخل الكلمات الجديـدة معجـم الطفـل ـ ببطء ـ وخاصة الأطفال الضعاف الذين لا يستوعبون ـ بسرعة ـ كل ما يقدم إليهم .

والفرق الواسع يوجد في الممارسـة بالنسبة للكلمـات الـتي تصـلح في هـذا الطريق قبل أن يبدأ الأطفال استخدام الكتب . والزيادة في الكلمات الـتي تـتعلم يصل في حد منخفض إلى حوالي ٥٠ كلمة ، بينما في الصـف الأول يصـل إلى حوالي ٨٠ كلمة .

• اختيار الكلمات للتدريب :

تعتمد المعالجة الحديثة على الكلمة التي تأتي أولاً في السياق ؛ ولذا تختار الكلمات بعد الحاجة إليها ، في كلمة معطاة . وهناك ثلاثة عوامل تحدد اختيـار الكلمة للتدريب drill :

١- استخدام الكلمة التي يحتاج إليها في النشاط اليومي في القراءة .

٢- الصعوبات التي تحتوي على الكلمات المعطاة ويحتاجها التلاميذ كأفراد أو مجموعات .

٣- الاقتصار على الكلمات التي قد يوجد بينها تشابه ، أو اختلاف موجود .

- طريقة التدريب :

علم النفس الحديث اكتشف قوانين محددة لتحصيل العادات ، وكل التدريبات تُبنَى على هذه القوانين ، وهي :

١- الممارسة الصحيحة تؤدي فقط إلى التحسن وعلى هذا :

فينبغي أن نبدأ البداية الصحيحة بالتركيز على الدقة ويأتي بعد ذلك العناية بالسرعة لأن مهارة الأداء تتكون من أمرين : أ- الدقة . ب ـ السرعة .

٢- تجنب تضييع الوقت في الأمور غير الجوهرية والهامشية .

٣- إذا كان الحماس ، والانتباه ، والميل قليلاً يضيع الفائدة من التدريبات المختلفة .

٤- استخدم أنظمة من التدريبات المجهزة المعدة .

٥- الاستمرار في التدريب حتى تصير الإجابات فورية وتلقائية ، وإن التعب في التدريب يرتفع بسرعة بسبب جهد الانتباه . وأقصى مدة عشرة دقائق بالنسبة للأطفال

إن التركيز على الدوافع ، والأفكارقد يبعد المدرس عن الاهتمام بإعطاء تمرينات كافية للبحث عن الكلمة ولذا تنمو عادات رديئة غير فعالة . ولقد نمت الآن القراءة الصامتة ، وأصبح من الضروري إعطاء التمرينات للتلميذ كي يقوى على فهم الكلمات المجهولة التي تقابله ، فقد يهمل التلميذ الكلمات الصعبة ، أو يعطيها أي مدلول ، يمكن أن يخطر له ، دون ارتباط بالسياق .

إن الطبيعة المعقدة لعادات القراءة ، تقودنا إلى أن نـوازن بـين عـادة وأخـرى في مقابلها .

وبناء على ما سبق يجب أن يقوم المدرس بتحقيق ما يلي :

١- عادة معالجة الكلمات الصعبة ، والعمل على حل صعوبتها .

٢- عادة محاولة فهم الكلمة من سياقها .

٣-العناية بالنظر إلى الكلمة ككل ، تكون من أجزاء معروفة .

مثلاً : إن التركيز على تعرف أوائل الكلمات أو أوسطها أو آخرها غير مهـم في البداية مثل أهمية تعرف الكلمات ونطقها بسرعة مقبولة .

٤- عادة استخدام الأدوات الموجودة في التدريب على التحليل .

والاهتمام بحركات العين وتوقفها في إدراك الكلمات أصـبح كـل هـذا أمـراً ثانوياً ، للسيطرة على الكلمات ، بالنسبة للتحصيل النهائي . فالكلمـات الصـعبة يجب أن توجد وتواجه ، سواء بتكرار قليل أو كـثير . وأثنـاء العمـل للتعـرف ، فهذه الكلمات الصـعبة جوهريـة ، لامـتلاك عـادات تعـرف الكلمـات وفهمهـا ، وتعرفها في وقت بسيط وبهذا الأسلوب سيصل الطفل إلى الاستقلال في القراءة.

- **خطوات في معالجة صعوبات الكلمات وعادات القراءة :**

١- سـارع بمعرفـة الحـالات المرضـية لـدى التلاميـذ في معرفـة الكلمـة ، وتعرف صعوباتهم الخاصة .

٢- تعـرف العـادات ومـدى صـحتها ، وتعـرف أيضـاً عـادات الطلبـة لكـي تستطيع أن تعالجها .

٣- قدم تدريبات في نوعيات الكلمات السابقة وفي عادات القـراءة لتصـحيح الخطأ .

- **اقتراحات :**

١- مرن التلاميذ على أن يستخرجوا نمطًا معينا من الكلمات في السياق .

٢- مرن التلاميذ على أن يسألوا ، وحين يسألون عن استخدام المعجم ، وحين يكتبون مذكرات .

٣- مرن التلاميذ كي يصححوا المعنى بالرجوع إلى مفهوم المعاني لديهم .

- **اختبارات القراءة :**

هناك عدة اختبارات في القراءة منها :

١- التأكد من مدى معرفة التلاميذ لمعنى المفردات ، التي قرءوها في قصة سابقة ، ومعنى العبارات ، وهذا ليس مجرد اختبار فقط ، بل هو كذلك إعطاء فرصة الممارسة ، واستخدام المفردات المعروفة للتلميذ من قراءات سابقة .

٢- وهنا نوعان من الاختبارات :

1- Informal test .

2- Standardized test .

- **برنامج مقترح للتعليم من أجل نمو معنى المفردات والاستقلال في تعرف الكلمات :**

- خطوات في نمو معنى المفردات :

١- توسيع الخبرات مع العناية بالكلمات الجديدة المتعلقة بهذه الخبرات .

٢- وجود فرص لتكرار هذه الكلمات الجديدة مع جمعها بالخبرات المثيرة المضافة

٣- عناية خاصة لاستخدام المفردات المبكرة في المرحلة الأولى مع جمعها بالمناقشة للصور ، أو الألعاب ، أو الأنشطة الأخرى .

٤- ملاحظة المدرس للتعبيرات الخاطئة ، لاستبدالها بمفردات أخرى صحيحة .

٥- تعرف الصعوبات وتذليلها التي قد يواجهها التلاميذ في استخدام الكلمات الجديدة .

• اقتراحات للتدريب في القدرة على الاستقلال في التعرف وعاداته :

١- عود التلاميذ أن يعالجوا الدرس وفي عقولهم أسئلة بعد النظر في الصورة .

٢- انتباه محدود في أول الأمر لسطر واحد أو جملة واحدة ، باستخدام علامة .

٣- علم الأطفال أن يبحثوا عن الكلمة بطرق عدة مختلفة .

٤- قل للأطفال الكلمة الأولى ، أو الأخيرة التي تتوقع من الأطفال ألا يستطيعوا الإجابة عنها .

٥- عود التلاميذ أن يعملوا باستقلال ، وألا يسألوا إلا عند الضرورة القصوى .

٦- من المؤكد أن يستطيع التلاميذ فهم المعنى من السياق ، أو من المواد الصوتية التي لديهم ، دون قطع الفكر .

٧- من الضروري الوعي بكلمة أو بعدة كلمات مهمة في القصة ، يُسأَل عنها التلميذ اذكر اسم الطفل الذى في القصة مثلاً .

- خطوات خاصة بتوسيع المفردات :

١- إن هناك حاجة إلى مدى واسع من المفردات من خلال التجارب مع عناية بالكلمات الجديدة المناسبة التي تتعلم من أجل أن تناسب هذه الخبرات الجديدة ، مع شغف للكلمات الجديدة التي تثير الاهتمام بالمعنى ، خاصة تلك الكلمات الجديدة ، والمصطلحات ذات القيمة في الرياضيات والمواد الإجتماعية .

٢- التدريب على تعرُّف الكلمات التي تناسب السياق ، أو الكلمات التي يستخدمها الأطفال ، أو يسمعون غيرهم يستخدمونها .

٣- توسيع معلوماتهم حين يسألون عن كلمة وعن معناها وتفسيرها .

٤- المعلومات النافعة عن المترادفات ، وتعرف الصعوبات الموجودة .

٥- التدريب في تقسيم الكلمات تحت عناوين عامة ، حتى يحول نظر الطفل إلى عدة مواد للمعنى .

٦-استخدام الاختبارات المقتنة وغيرها ، حتى يطرد نمو التلاميذ في مفرداتهم .

٧- النمو السريع في المفردات من خلال خبرات حقيقية ، ومن القراءة الواسعة ، انتباه خاص إلى الكلمات والمصطلحات في الحساب والمواد الاجتماعية وفي مضمون الدراسات الأخرى ، وانتباه للكلمات الجديدة كأفكار جديدة.

٨- التدريب على استخدام الكلمات في السياق ، وللكلمات التي يستخدمها الأطفال أنفسهم ، أو يسمعون غيرهم يستخدمها ، وإيجاد عادات صحيحة في السؤال عن الكلمات ، واستخدام المفردات والمعاجم ـ بالتدريج ـ يساعده في إدخال الكلمات المناسبة ، ويكون أفكارًا مناسبة ، والمعجم قد يستخدم في إيضاح معنى الكلمات وفي وضع تعريفات للمفاهيم .

٩- العمل المستمر مع المترادفات ، حين يعجز الأطفال عن فهم كلمة من السياق يعطيهم المدرس بعض الكلمات الأخرى لكلمات لديهم .

١٠- العناية بعدة كلمات ، يرى المدرس أنها سوف تستخدم بكثرة في القواعد ، والتعبير ، وهذا قد يشمل التطبيق على التدريب في استخدامها في السياق .

وقد حاول (Roush) أن يوجد أساسًا لقياس نوع القراءة ، إذ أن المفردات التي بهذه الكتب تحدد القيمة وهذه الدراسة نتج عنها :

١- أن المفردات ينبغي أن يعاد النظر فيها كل عشر سنين .

٢- وفي كل عصر له مفرداته الشائعة حسب الظروف الاجتماعية .

٣- ينبغي أن يكون هناك توازن بين مفردات الحياة اليومية ومفردات العلوم المختلفة .

٤- توضيح الصلة بين هذين النوعين .

وقد حللت كتب هذه المجموعة ، ووضعت في قوائم ، حسب ترتيبها الهجائي ، ووضع أمامها تواترها .

- **الاختبارات غير المقننة :**

تهدف هذه الاختبارات إلى :

١- التأكد من أن التلاميذ يعتمدون على المفاتيح الموضعية ؛ أي ترتيب القصة مثلاً .

٢- التأكد من أن التلاميذ يفهمون الأسئلة الموجودة في قصة مثلاً .

٣- التأكد من أن التلاميذ يعرفون العبارات في الأسئلة المنقولة إليهم .

٤- التأكد من أن التلاميذ يستطيعون تكملة جملة ويستطيعون تكوين قصة من هذه الجمل .

٥- التأكد من أن التلاميذ يستطيعون اختيار المعاني المناسبة وجمعها مع بعضها .

٦- التأكد من فهم الحقائق .

٧- التأكد من قدرة التلاميذ على اختيار الإجابة الصحيحة من بين مجموعة إجابات خاطئة .

٨- الكلمات المتضادة ، والمتماثلة .

٩- القدرة على التكملة وتوقع المعنى .

- مقارنة بين دخول كلمة بين ١٥٠ و ١٦ كلمة :

هناك عدة دراسات أجريت للمقارنة بين دخول كلمة جديدة كل ١٥٠ كلمة وبين دخول كلمة جديدة كل ١٦ كلمة ، وتبين أن تلاميذ الرقم الأخير يسيطرون على عدد أكثر من الكلمات ، لكنهم يفهمون بعمق الكلمات الجديدة ، والجمل والعبارات في القراءة الجهرية والصامتة ، كذلك فهذه المجموعة تتقدم ببطء ، مما يؤدي إلى وجود صعوبات تؤدي إلى أخطاء يلزم التدريب على تصحيحها ، وتميل إلى تكوين عادات غير صحيحة في القراءة ، والتلميذ الذي أخذ مفردات بسيطة من (١-١٥٠ كلمة) يتقدم بسرعة ، لكن دون مفردات أكثر ودون عمق أكثر . والتقدم التدريجي في المادة يبقى في الوسط بين هذين الطرفين ..

ففي العدد(١٥٠) ولو أن الأطفال يتمتعون بالدراسة ، إلا أنهم لا يحصلون عددًا كبيرًا من المفردات ، مثل استخراج المعنى من السياق ، كذلك فمادة القراءة والمحتوى المحدود . لا يحقق الكفاية ، بل قد تكون المادة الغنية هنا أحسن .

وهناك غير هذه الدراسة دراسة أخرى للمقارنة بين (١ : ١٥٠) كلمة (١ : ٦٠) كلمة :

ولقد ظهر أن النتيجة الكلية للتلاميذ الذين تعلموا بـ ١ : ٦٠ زادت مفرداتهم ، وذلك بعد computations Test ولقد ظهر أن هذه المجموعة تساوي مرتين مجموعة ١ : ١٥٠ كلمة ، وأن هذه المجموعة ١ : ٦٠ أقدر على القراءة ، والقدرة على تعرف الكلمة ومعرفة معناها وهذا يعتمد على أمور ثلاثة :

١- السيطرة على الكلمة ونطقها ، حيث يكون التلميذ قادرًا على إدراكها بدقة ، ويكون قادرًا على تمييز حروفها وطولها .

٢- تعرف الكلمات والمقارنة والتمييز بين كلمات عدة بدقة وضبط ، وتجنب الأخطاء .

٣-الكلمات ، الكلمات الصعبة وتعرف معناها من خلال السياق .

- **بعض الآراء في إدخال المفردات الجديدة :**

١- الكلمات الجديدة تدخل بمعدل صحيح ، إذا أدت إلى سرعة أكثر ، والفصل ـ ككل ـ سوف يجرب الصعوبة ، وليس في هذا ضياع للميول ، التي يعتقد أنها تساعد على إيجاد المعدل الصحيح ، وكذلك فإن التكرار ذو أهمية عظمى .

٢- إن المفردات سوف تدخل بمعدل أكثر وبأسرع ما يمكن للتلاميذ الأكثر ذكاءً .

٣- إن المفردات سوف تدخل بسرعة لمن هم في المتوسط ، أو في المستوى الأعلى ، ولمن هم في الطبقة الدنيا ، فالمفردات السهلة تكون أكثر ملاءمة .

- **استنتاجات :**

كل الاستنتاجات أخذت من دراسات تجريبية لكمية المفردات المناسبة :

١- الأفراد مختلفون من حيث معدل النمو ، ومن حيث السرعة .

٢- دراسة التلاميذ المختلفين في القدرة العقلية ، توضح ترابطاً بين الذكاء ، والتحصيل في مفردات القراءة .

٣- من الاستنتاجين السابقين يتبين أن التلاميذ يجب أن يتوسعوا فى خبرة الكلمات المكتوبة ، ليبرزوا فعالية أكثر في القراءة ، إن هذا التوسع لا يؤثر عادة على الميل للقراءة .

أكثر الآراء تعمل على تكريس نصف وقت القراءة لدراسة الكلمة .

(١٠) دقائق للدراسة الصوتية .

(١٠) دقائق لصيغ الكلمات .(ضبط الكلمات)

(٣٠) لقراءة العبارات والجمل ، والفقرات .

• نمو المفردات في القراءة :

فيما سبق تبين أهمية تطور مفردات القراءة ، لكي يكون الطفل قادراً على تعرف الكلمات ، بسهولة وسرعة ، وهذا جوهري لكي يحقق الطفل حركات العين ، بسرعة وسهولة كذلك ، وغيرها من العادات ، المؤثرة ، مثل الدقة ، والمعنى التام ، وكذلك عرفنا مدى العيوب المترتبة على طرق دراسة الكلمات منعزلة ومنفصلة عن السياق فالمبدأ العام للتعلم ، يكمن في أن ينبع التعلم نتيجة طبيعية وضرورية تقابلنا في سياقها ، مختلطة بسلسلة من الأنشطة المرتبطة ، التي لا تتصل بطرق دراسة الكلمة في تصنيف مصطنع بل في سياق ذي معنى (تام).

وهذا المبدأ العام يتضمن تعرف الكلمات المكتوبة التي تأتي طبيعياً ونتيجة ضرورية للقراءة ، من المادة المتميزة ، في عملية تنفيذ بعض الأنشطة .

كذلك نود أن نقول إن مفردات القراءة وسيلة جوهرية لتنمية الثروة اللغوية ، يمكن تحصيلها بسرعة ، وفاعلية ، حينما يقابلها التلميذ ـ ويتكرر ذلك بانتظام ـ في مادة القراءة ، أكثر مما يقابلها نصف الوقت في القراءة ، ونصفه الآخر في تمرينات دراسة الكلمة ، والطريق لتحسين ذلك يكون بإعطاء عدد معين من الكلمات تستحق أن تُعرَّف ، ونحن في حاجة لأن نزيد كمية المادة المقروءة ونؤسس ذلك على هذه الكلمات حتى إنهم يستطيعون أن يتعرفوا ـ بكفاءة ـ تلك الصيغ الجديدة .

إن الخطة لوضع أنشطة قراءة كثيرة حول الهدف العام في النمو مؤسسة على تنمية المفردات المهمة وتعريفها ، كذلك فالأغراض المختلفة للقراءة ، تجتمع

مع نفس المحور ، تجعل من الممكن فهم أنماط كثيرة من مواد القراءة ، ـ بسعة ـ من نفس الكلمات . فالسياق الخاص والمختلف وأنماط مواد القراءة ، تدخل تحت عناوين عامة تجعلها من الممكن أن تنمي المعنى العام للكلمة ، باستخدامها ، وتشير إلى الظلال المختلفة للمعنى باستخداماتها المختلفة ، وبتحديد الدقيق للهدف يؤدي إلى نمو فكرة الكلمة في مداها وفي ظلالها أي معانيها المختلفة .

واستبعاد دراسة الكلمات المنفصلة يعني ـ بالطبع ـ أن الكلمات الجديدة يجب أن تدخل في السياق ، وهنا يجب أولاً أن تدخل وتظهر في جملة مطبوعة ، أو فقرة ، ولإدخال كلمة في السياق ، نحتاج إلى فرصة ليست صعبة ، في أي مرحلة ؛ بدءًابالمراحل الأولى ليتعلم القراءة حتى في الأسابيع الأولى للقراءة .

ودخول الكلمات الجديدة في السياق المكتوب بنجاح ، فالكلمة الجديدة تظهر أولا في سياق يبين معناها تمامًا في تركيب ، وفي غنى كاف في إشارات المعنى ، حتى المفاتيح الملائمة تمكن التلميذ من أن ينجح في أن يستخدم مجهودات الملائمة والمناسبة في استخراج المعنى ، وإذا كانت إشارات المعنى قليلة ، فإن التلميذ سوف يستخرج المعنى ، خطأ ، ويترتب على هذا ممارسة وتفاعل خاطئ ، قد يؤدي إلى اضعاف في معنى الفقرة كلها .. وحتى إذا استخرج المعنى الصحيح من الكلمة ، بعد وقت ، قد يفشل في فهم المعنى الصحيح للكلمة ولو فهمه فإنه يفهمه بعد عناء .

ولكي نؤكد قدرة التلاميذ على معرفة الكلمات الجديدة مع أخطاء قليلة ومن غير اختلال ، فالمادة يجب أن تنظم جيداً خاصة أثناء السنة الأولى والثانية من التدريب والتركيب الذي تكون فيه الكلمة يجب أن يخطط له بعناية ، والكلمات على هذا يجب ألا تلقى هكذا دون عناية ، بل يجب أن توضع في

أماكنها التي تؤدي إلى أن يعرف التلاميذ معناها من السياق ، وعما يجب أن يكون عليه المعنى . وبينما يجيب عن التدريبات فإنه يتقدم أكثر فأكثر ويقدر على تخمين المعنى للكلمات من السياق ، وكلمات جديدة قد تدخل ـ حينئذ ـ أكثر سرعة ، بإشارات معنى أقل ، والتركيبات الداخلة يجب أن تكون من خلال المواد التي تشتمل على أنشطة تنمي إدراك معنى الكلمات الجديدة .

هذا مبدأ عام ، دع التلاميذ يحصلون مفردات قراءاتهم ، في عملية قراءة طبيعية ، وكغيره من المبادئ الهامة الجيدة يجب أن تنمي القدرة على التطبيق ، فأحيانًا لا يمكن التطبيق في حالة الإصرار على أن تلاميذ السنوات الست يقرءون في الدرس الأول نظماً كاملاً ، وفقرات ، أو شعر ، فحين يقرأ هذه العبارات ، فهو يملك حقيقة قليلاً من إشارات المعنى ، خاصة السياقية .. فكل الكلمات هنا جديدة لا تترك له فرصة لفهم شيء ، إنها تعطيه بعض الكلمات في عزلة ، أو في جمل أبسط ، مجتمعة مع إشارات مرسومة ، أو موصوفة ، بل حتى في الدروس الأولى استخدام الكلمات المنعزلة لا يؤدي إلى تمكن التلاميذ منها .

وفي معظم المقررات التجريبية التي وجدت ، فالكاتب مع تلاميذه يقدم لهم في الدرس الأول والثاني والثالث دراسة كلمات منعزلة ، مثل (كلمات الجملة) مثل Play - Run وحتى هذه فإنها ينبغي أن تقدم في جمل لتوضح معناها .

ومن المهم أيضاً أن تقدم اختبارات تتمة Close Test والتكملة كي تساعد التلميذ على توضيح معنى الكلمات من خلال وضعها في سياق ذي معنى ، ففي اختبارات التتمة يقرأ التلميذ الجملة ولكي يفهم معناها لابد أن يبحث عن كلمة تتم المعنى غير الموجود ، وفي اختبار التكملة يقرأ التلاميذ جملاً ناقصة كلماتها في نهاية الجمل ، وعلى التلميذ أن يفهم المعنى تاماً حتى يختار الكلمة المناسبة .

إن الكلمات المنعزلة عن سياقها لا تدخل إلا في اختبارات تشخيص الضعف في القراءة وفي اختبار تحديد مستويات المفردات وعددها لدى التلاميذ وهذا الأخير من المهم أن يوضع في نهاية مرحلة تعليمية أو فترة تعليمية لكي يحدد المدرس مدى الثروة اللغوية لدى التلاميذ ، وما نوع الضعف لديهم في هذه الثروة .

وأكثر من هذا يجب أن نتأكد من أن استبعاد الكلمات المنعزلة غير ضروري ، وغير معقول ، فهناك كلمات يستخدمها الأطفال في ألعابهم ، لكنهم قد لا يدركون معناها تماماً .

إن استخراج المعنى عن طريق السياق وإشاراته على مستويات عدة من اللفظ ، والمعنى والإدراك ، والكلمات المكتوبة ، لكن هناك أمورًا أخرى تلعب دورًا غير السياق يجب معرفتها لتمييز الفرق بين الصيغ المختلفة ومعانيها واستخداماتها ، فهناك المترادفات والمشترك اللفظي .

ومن هنا فالعناية بالكلمة ترجع إلى أمرين :

١- الأمورالمتعلقة بالكلمة وصياغتها (الجذر ـ السوابق ـ اللواحق ـ الحواشي) .

٢- إشارات المعنى من السياق ، والمعجم .

• الاختبارات الموجودة والمستويات :

وفي السنوات الأخيرة نمت الاختبارات التي تقيس قدرات الأطفال في موضوعات المدرسة بسرعة عجيبة .

إن على المراقب أو المدرس الذي يرغب في قياس نتائج التعليم أن يواجه المشكلات التي تجعل الاختبار دقيقا من حيث المادة ، وهذه الكمية من الاختبارات الموجودة تساعد في عملية الاختيار .

وهناك عدة اختبارات للغة هي :

١- Bread and Frostic Seale وهذا خاص بالتعبير .

٢- Courtis Standard Tests in English .

٣- Harvard Newton Composition Scale . وهذا خاص كذلك بالتعبير .

٤- The Trabue Completion Test language Scales .

وضع (ترابو) مقياساً كاملاً للغة ، وكل فقرة في هذا المقياس تحتوي على جمل بها كلمة أو أكثر ، محذوفة ، وموضع الكلمة المحذوفة يرمز إليها بفراغ ، والأطفال يكتبون الكلمات المحذوفة ، والصعوبة قد حددت بدقة ، وكذلك نظمت .

٥- Wilim's scale وهذا خاص بالتعبير .

٦- Boston copying test : الاختبار وضع لقياس قدرة التلاميذ كى يصمموا مادة أمامهم ، والتلميذ في هذا يعطي اختباراً مطبوعًامن الكلام ، ومعه قلم ، ويطلب منه أن يصحح الأخطاء الموجودة . وكان هذا الاختبار عبارة عن :

Spelling - capitalization - omitted words used - misplaced words - punctuation- undated - unerassed .

- **عيوب الاعتماد على الطرق الصوتية :**

١- أن هذا النوع من الاختباريساعدنا في تعرف الكلمات الجديدة وغير المألوفة ، التي هي أساس في القراءة الحقيقية .

٢- أنها لا تعطينا أي خبرة في القراءة من أجل الفكرة .

٣-تؤدي في كثير من المدارس إلى الإحباط أكثر مما تكون عاملاً مساعداً .

٤- أنها لا تجتمع مع غيرها ، من مفاتيح المعنى ، ولا تؤدي إليه ؛ بعكس غيرها .

٥- افتراض أن معرفة بعض الكلمات والتعرف عليها ، يؤدي إلى تعرف الباقى .

والطريق الصحيح هو الجمع بين مفاتيح المعاني والمفاتيح الصوتية ، وذلك بقراءة قصة مثلاً ، والسؤال عن معناها ، ومن المعروف أن الإجابة الصحيحة لن تأتى إلا إذا سيطر التلميذ تمامًا على الناحية الصوتية وغيرها .

● بعض التطورات الخاصة في الطرق الأساسية للتدريب على المفردات :

١- لا اعتماد على انتقال التدريب من مجال غير القراءة للقراءة ، بل ينبغي أن يتم التدريب في عملية حقيقية للقراءة .

٢- هذه التدريبات لا تتطلب وقتًا مناسبًا ، أي أن عملية التدريب يمكن أن تتم في أية مرحلة من مراحل تعلم القراءة .

٣- التدريبات يجب أن تعطي التلاميذ قوة لاستخدام إشارات المعنى ، والصيغ اللغوية .

٤- لاتدخل في هذه التدريبات هذه الكلمات التي لم تتعلم ، إنه أمر مستحيل أن نضيف موقفًا صناعيًا ، في الوقت الذي تتطلب فيه التدريبات فهمًا دقيقًا للكلمات .

● النمو اللغوى فى المرحلة الابتدائية :

يدخل التلاميذ المرحلة الابتدائية بمجموعة كبيرة من المفردات التي تصل إلى ٢٠٠٠ كلمة ـ كما ذكر بعض الباحثين ـ ومن المهم أن تتكرر الكلمات الجديدة خاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية على الأقل من ١٠

مرات إلى ٢٠ مـرة في الصـف الأول تتكـرر ٢٠ مـرة ، وفي الثـاني ١٥ مـرة ، وفي الثالث من ٨ إلى ١٠ مرات ، وإلا واجه التلاميـذ مشـكلة كـبيرة في تـذكر الكلمات الجديدة وفي فهم المعنى من السياق خاصة إذا كانـت الكلمـة مجـردة أولها أكثر من معنى .

والتلاميذ في المراحل المتوسطة يتعرضون لزيادة عدد الكلمات ، عن طريق مايلي :

١- التي تستجد في قراءاتهم المتنوعة ، وكذلك عن طريق المعاني الجديـدة التي يعرفونها للكلمات التي لم يكونوا يعرفون لها أكثر من معنى .

٢- ظهور معاني جديدة لكلمة ما .

٣- صيغ مختلفة لكلمة واحدة بالسوابق واللواحق .

٤- المعاني المجردة ، كالديمقراطية ، والخير والشر .

٥- الكلمات التي تستعمل في ميادين خاصة في العلوم والرياضة ، وغيرهـا من الميادين العلمية الخاصة .

٦- وكذلك يقابل صيغاً كثيرة في الإعلانات وفي غيرها .

إن التلاميذ يحصلون على الكلمات الجديدة عن طريـق قـدراتهم المتعـددة ، وعن طريق الجو المدرسي المحيط بهم ، والمدرس يجب أن يكـون يقظًـا لكـل هذه الأمور ، بحيث يحاول أن يعرف مدى تقدم المفـردات لـدى تلاميـذه يومًـا بعـد يـوم ويساعدهم ، وذلك حيـن يستخـدم بعض الطلبة كلمـات جـديـدة ، أو حين يجدون كلمات غير مألوفة في قراءاتهم .

ويمكن أن تؤخذ هذه الكلمات الجديدة وتوضـع في قائمـة ، أو تسـتغل في تنقيح المفهومات ، أو في كتابات جديـدة ، وفي هـذه الكتابـة تعـرف الكلمـات الجديدة ، وفي حصة القراءة الجهرية فرصة عظيمة لتصحيح فهم معنى الكلمة ،

التي قد تكون صعبة النطق ، وقد تكون صعوبة النطق راجعة إلى أن التلاميذ لم يسمعوا بها قبل ذلك ، احكها لهم في كلمات جديدة ، ماذا يعني بها ومن المفيد أن تُعلِّم التلميذ أن يستمع للكلمات غير المألوفة ، في قراءة جهرية ، ثم تنبيه المتكلم إلى أن يتوقف على الكلمات التي لا يتأكد منها ، وتشجيع من يستخدمون كلمات جديدة ويفهمون معناها ، ويمكن للأطفال أن يتعلموا كلمات جديدة حين يستخدمون عبارات جديدة في محادثاتهم ، أو كتاباتهم وفي المعجم ، كذلك من المفيد استخدام اختبارات المفردات يبين مدى المستعمل منها . ويمكن كذلك أن يسأل الأطفال عن المصطلحات الجديدة التي ضموها إلى قائمة مفرداتهم ، ومن المعروف أن المفردات التي لدى التلاميذ ليس من المعقول أن يستطيعوا استخدامها كلها ، فمن الواجب أن يكون جو الفصل مساعدًا على استخدام الكلمات التي لدى التلاميذ ، ليس فقط عن طريق معرفة معناها ، بل كذلك عن طريق السياق .

- **اجعل زادًا جديداً من المفردات من مضمون الحقول الأخرى : (المواد الدراسية).**

المشكلات النمطية لمعنى الكلمة يحصل من المضمون المختلف لمواد الحقول الأخرى من المعلومات : الألفاظ الفنية ، والمعاني الفنية للمصطلحات المألوفة ، والمفهومات التي تتعلق بخبرة مفهومة ، وتتطلب رمزية خاصة ، فأسماء أماكن وشخصية غير مألوفة ، إن مشكلة نمو الكلمة في مضمون هذه المواد تختلف عن بناء المعنى العام للمفردات في الدرجة فقط ، فكثير من الكلمات الفنية التي عولجت تستخدم ـ بدرجة متكافئة ـ من أجل وحدة عمل خططت حول خبرات في العلوم والدراسات الاجتماعية ، أوالرياضيات .. على أية حال فالمشكلة معقدة من عدة أمور :

١- فالكلمات الجديدة الفنية من المحتمل أن تفسر في عدة اتجاهات .

٢- قد تكون هذه المصطلحات الجديدة مفهومة المعنى لدى بعض التلاميذ ، وقد تكون غير مفهومة لدى البعض الآخر فيجهد التلميذ نفسه ولا يعرف معناها .

٣- إذا كانت منطقة الخبرة هذه في حيزالتلميذ فمن المهم له أن يعرف المصطلح عن طريق السياق .

٤- قد تكون هذه المصطلحات الجديدة مع طفل له خبرة سابقة في ميدان آخر ، غير الميدان العلمي ، أو في أمور تتعلق فقط بالبيت .

٥- قد يكون يعرف تحليل الكلمة ، ومعرفة أصواتها أمرًا صعبًا خاصة فيما يتعلق بالأسماء الشخصية وأسماء الأمكنة ، وبعض الاختصارات لأسماء المخترعات ، وعلى هذا فالمواد المختارة بعناية يمكن أن تحل جزءًا من مشكلة المفردات في الحقول العلمية ، ولكن حتى لو وضع هذا ، فالأمر يحتاج إلى خطة في إعطاء هذه المصطلحات الجديدة .

وهناك عدة اقتراحات لمساعدة التلاميذ في الاحتفاظ بالكلمات الجديدة ، فبعض التلاميذ يمكن أن يضع المصطلحات التي يشعر أنها مهمة في قائمة . والبعض الآخر يضع الكلمات الجديدة كل كلمة أمام صورتها،مع مفتاح للفظ.

٦- بعض العلوم تعد بعض الصور لتبين هذه المصطلحات ٠

٧ - والبعض يصنع بطاقات لبعض الموضوعات المدرسية .

هذه الأمور تساعد التلاميذ على الاحتفاظ بالكلمات الجديدة .

وهناك مشكلة من مشكلات إغناء مفردات التلميذ وزيادتها ، هي الاحتفاظ بميل التلميذ إلى هذه الكلمات الجديدة ، لتمد التلميذ بتواتر معين للاحتفاظ بمعاني للمفردات الجديدة ، ولكتابةالكلمات غير المألوفة التي تقابله ، إن المهم ليس الاحتفاظ بالكلمات الجديدة ، بل المهم هو تكوين ميل إلى القراءة .

ومن الممكن أن يساعد على نمو هذه المفردات دراسة أصول الكلمات ، أو دراسة كلمات معينة مختارة لمؤلف معين ، ويمكن أن تعطى هذه المفردات في أوقات خاصة ، أو في ثنايا دراسة الموضوعات .

ويُقتَرح عمل ما يلي :

١- دراسة أصول الكلمة وتاريخ الكلمات ذات الأهمية

٢- دراسة الأسماء أو الألقاب وأصولها ، أو معانيها .

٣- دراسة تاريخ أسماء الأماكن المهمة الشائعة .

خبرات اللغة الحية يمكن أن تنمو ـ بجدارة ـ في معاني الكلمات الآتية عن طريق :

١- جعل عدة أمور مساعدة تحل محل بعضها ، ويمكن عن طريق مقارنتها أن تعرف أيها أحسن ، وأيها أدق في مكانها ، وأيها يمكن أن يغير المعنى .

٢- دراسة قاعدية لتعريف تأثير الكلمات المختارة .

٣- دراسة أثر السوابق واللواحق في تغيير معنى الكلمة ، والمترادفات والتضاد .

• الحاجة إلى استخدام المعاجم في المراحل المتوسطة :

إن الاستخدام الواسع للمعجم ، يحتاج من التلاميذ إلى مفردات أوسع ، التي تساعد على تعرف المعنى بصورة أدق . إن من الأمور المهمة استخدام التلاميذ للمعجم ، ليكون مصدراً للنظر في معاني الكلمات ، وكذلك لمعرفة رسمها ، وليكون قادراً على معرفة علامات المعجم ، وكذلك ليعرف أصواتها ، والتدرج في معرفة كمية معينة من الصور الخاصة والأسماء المناسبة ، ومعلومات عن الأصول والسوابق ، واللواحق .

إن الاستخدام الدقيق للمعجم ، يتأثر بالضعف في مهارات القـراءة والضـعف في تعرف ضبط الكلمة ، والتلاميذ الذين لا يستطيعون أن يتتبعـوا فحـوى فقـرة من الفقرات لا يقـدرون علـى اختيـار المعنـى المناسـب ، وهــؤلاء لا تـوجــد لديهم خبرات مناسبة في فهم معنى المصطلحات يجدون صعوبة فــي فهـمـهــا ما لم تظهر معها صورة من الصور .

والضعف كذلك في التعرف على الكلمة يمكن أن يسـبب عجـزًا في معرفـة معنى الكلمة ، نظرًا لاتصال هذه المهارات ببعضها .. وقد يكون مـن المفيـد أن يبدأ التلميذ في معرفة المعـاجم ، حيـث يمكـن أن تكـون التعقيـدات أقـل ، إن المعجم لن يؤدي إلى نتيجة ذات قيمة إلا إذا استطاع التلاميـذ أن يجمعـوا هـذه المهارات كلها .

ويمكن أن يُدرَّب على استخدام المعاني الصحيحة للكلمات عن طريق :

١- أي الكلمات المعطاة تناسب الفراغ في هذه الجملة .

٢- يُعطَى الطالب كلمة من نوع المشترك اللفظي ويُطلب منه أن يسـتخدمها في عدة جمل جملة تصلح لكل معاني الكلمة المعطاة .

٣-استخدام عدة كلمات،وبيِّن أيها أفضل للتركيب الموجـود ، وأيـها أصح .

- **مشكلات جديدة في نمو المفردات :**

هناك مشكلات جديدة توجد في نمو المفردات :

أولهـا : العـدد الهائـل الجديـد مـن المصـطلحات المـأخوذة مـن الأنشـطة المختلفة التي يزاولها التلميذ ، مثـل القـراءة عـن الشـرق الأدنـى مـثلاً ، أو عـن رحلة إلى القمر ، أو حيوانات أفريقيا ، كيف تعمل ميزانية صغيرة ، كيف تعنى بالحيوانات الأليفة ؟ أو كيف نعمل جهاز راديو ؟.

ثانيًا : الكلمات المألوفة تستمر لتأخذ معاني جديدة ، مثل : محافظ governor تستخدم في ضبط سرعة السيارة ، وفى المحافظ .

ثالثًا : المعنى الواحد للكلمة قد يستمر وتنمو عدة معاني أخرى ، مثل : Wagon ـ لعبة طفل ، شيء ما يستخدمه فلاح ، عربة بوليس ، مرور الأيام ،

رابعًا : الاشتقاقات المختلفة لكلمة مألوفة ، باختلاف السوابق واللواحق .

خامسًا : المصطلحات المجردة تبدأ هنا في الاستخدام : الديمقراطية .

سادساً : لأن اللغات عادة في هذا العصر تجد مصطلحات عدة ، بعضها يقابل التغير الاجتماعي ، والعالم العلمى ، وبعضها يمثل اتجاهات بعض الكتاب ، أو الرياضات ، وأخيرًا : تبعًا لنضج القارئ يكتشف كثيرًا من المصطلحات في الصحف اليومية التي تمتلئ بالإعلانات .

إن التلميذ لينمو في إدراكه للمصطلحات الجديدة تدريجياً من قراءته الواسعة ، ومن خلال الإحساس والشعور بهذه الكلمات الجديدة ، من خلال الجوالذي يحيط به في الفصل .

والمدرس الذي يساعد الأطفال لنمو المفردات ، وغنائها فى الاختيار المضبوط للكلمات ، فوق أي شيء آخر ، ويكون يقظًا للإمكانات المتاحة يومًا بعد يوم لكي تنمو المفردات في فصله . ويمكن أن يساعد الأطفال على الإحساس بالمفردات الجديدة حين يأتي أحد التلاميذ بتعبير خاص ، أو حين يقرأون اصطلاحًا غير معتاد لهم سماعه ، هم يستطيعون أن يستخدموا الكلمات غير المألوفة في القصة المقررة ، أو بعد نزهة قصيرة ، والمصطلحات الجديدة يمكن أن تنظم في قائمة ، وفي بعض الحالات يزود التلاميذ بقراءات لتخليص المفهومات ، والكتابة الإبداعية يمكن أن تقدم ما أخذه التلاميذ من

موقف قرائي (قراءة جهرية) . وهذه غالبًا ما تساعد على تصحيح فهم الطفل لمعنى كلمة كان يرى أنها صعبة في النطق . وقد تكون صعوبة نطقه هذه الكلمة راجعًا إلى أن الطفل يحاول أن يقرأ كلمة لم يسمع عنها قبل ذلك . وتكلم عنها بكلمات من عندك ، ماذا تفكر في أنها تعني . كل هذه الأمور صحيحة ونافعة ، والأطفال يمكن أن يتعلموا بأن يسمعوا الكلمات غير المألوفة ، في تقرير جهري ، ومعاونة المتكلم إذا بدا أنه يستخدم معاني غير مؤكدة ، وتشجيع المتكلم الذي يستخرج المعنى من السياق ، أو من الجذور ، أو من السوابق ، واللواحق . والتلاميذ يمكن أن يساعدوا حين يتعرضون حديثًا لمصطلح جديد ، في محادثة ، أو في واجب مكتوب ، والاستخدام المناسب للمعجم .

وكل الكلمات التي تكون جزءًا من مفردات قراءة التلميذ ، لا تصير ـ بالطبع ـ جزءًا من مفرداته النشطة والمكتوبة ، إن الجو العام في الفصل الذي يثير في المتعلم ميلاً لاستخدام الكلمات الجديدة ، ينبغي أن يكون من خلال السياق .

وإذا عرف الأطفال الأصول المختلفة للكلمة وكذلك الاشتقاقات ، فإنهم يمكن لهم أن يعرفوا معنى الكلمات غير المألوفة . فيبحثون عن strade بالنظر في (خطوة) stride ويستطيعون أن يبحثوا عن (lusing) بالنظر إلى كلمة (luse) ، انصهر .

استخدام المعجم في junior and senior إنه لمن الممكن أن نتجه بالكلمات التي لا نجد لها مفاتيح لمعرفة معناها ، ومناقشتها ، فالطريق الوحيد كما هو في اقتراح Dack .. انظر إليها في المعجم ، والتلاميذ من الصف الرابع إلى المدرسة الثانوية يجب أن يدربوا على مهارات استخدام المعجم ، إذا هم شعروا بغموض في لفظ الكلمة ومعناها ، وحتى بعد استنتاج اللفظ والمعنى ،

من خلال استخدام الصيغ والتحليل المختلف للكلمة ، إنه ضروري غالبًا أن نشير إلى المعجم ، حتى من أجل التصحيح الأخير .

ولكي يستخدم المعجم بفعالية ، يحتم على الطلبة أن يجيدوا مهارات إدراك الكلمة بين الأشياء الأخرى ، ويجب أن يكونوا على وعي بالمعنى في السياق ، ويجب أن يكونوا قادرين على جمع الأصوات مع حروفها ، مع معرفة أصول الكلمات في اختلافاتها واشتقاقاتها ، ويفهم وظيفة مفتاح اللفظ ، والتهجي الصوتي .

يجب أن يكون على وعى بالمعنى في السياق ، اختار من عدة معان واحدة تلائم ما يريد ،وبعض المدرسين يضيفون الوحدة التالية في التاريخ والجغرافيا ، ويختارون الكلمات التي يفكرون في أنها ستكون شاقة ، والتلاميذ يحاولون أن يقسموا الكلمات إلى مقاطع ، ويصلون إلى النطق اللفظي ، وهم يصححون نطقهم عن طريق المعجم أو الفهرس ، وهم يحددون من المعاني الكثيرة ما يناسب السياق وما هو أكثر ملاءمة وخلال هذه التدريبات فالطفل يتعلم ليس ـ فقط ـ المعنى الذي يناسب السياق ، بل أيضاً اختلافات المعاني ، وهو يضيف أيضًا ما يمكن من خبراته الذاتية ، من الصور ، والأفلام ، والشرائح ، والأشكال الهندسية ، تساعده في أن يرى الموقع البعيد والقاصي . وأمثال هذه الكلمات الصعبة تحد بمفاهيم تجعل الطفل قادراً على أن يقرأ بدرجة عالية ، من الفهم للقراءة الصامتة الآتية ، والمعاني أكثر من هذا تتسع ، وتعمق ، وكل الأطفال ، وخاصة الأطفال غير الناضجين ، يحبذ إضافة بعض التدريبات في استخدام الكلمات في مواقع مختلفة .

وإذا أدرك التلميذ التهجي الصوتي للكلمة ، يجب أن يتعلم أن كل الحروف في التهجي الصوتي لكلمة يجب أن تبرز في كلمة مكتوبة ، إن دروسًا خاصة درست لمعرفة الكلمات في السياق ، ويستبدل بدلا منها معنى مأخوذا من المعجم ، ويوضع في الجملة ، وهذا ينمى الوعي بالظلال المختلفة للمعنى ، وهذا غالبًا يشمل إعادة تنظيم نظام الجملة ، وهذا يعطي الطفل تدريبًا في البحث عن الاشتقاق ، أو الصيغة المأثورة ، ويقوده هذا لأن يرى أنه يجب عليه أن يجد جذور الكلمة ، لتناسب التعريف للجملة .

● ضعف الميل إلى المفردات الكثيرة :

بسبب المفردات الهزيلة المتداولة في منازل كثيرة ، فالأطفال ـ غالبًا ـ لا يملكون الدافع المناسب لتحصيل كلمات جديدة ، كثير منهم يرتبكون حينما يحاولون استعمال المفردات ، خارج حجرة الدراسة ، ومفردات مثل هذا التلميذ ستبقى هزيلة إذا لم يكن المدرس متحمساً لكي يمد الفصل ببيئة غنية مع فرص كثيرة لكي تنمو اللغة .

وهناك طرق معروفة تحرك النمو في المفردات ، تشمل ما يلي :

١- فحص قصة لتكشف الكلمات التي استخدمها المؤلف ، لكي يرينا الحدث ، والصوت ، واللون ، والحركة .

٢- تمثيل قصة مع عناية خاصة بمفردات توجد في شخصيته .

٣- تمثيل كلمة لإيضاح معناها .

٤- تصوير المصطلحات الجغرافية : المنبع ، حد الجبل ، الأفق ، ساحل صغير ، خليج boy كاتدرائية ، الهرم .

٥- جمع المعلومات والصور التي تصور وحدة ، مثلاً ، زيت الترابلين turpentine ـ خيزران Bamboo ورق paper

٦- تقديم ألغاز نصف الكلمات ، يطلب من التلميذ تخمين معناها .

٧- ضع جملاً ، واسأل عن المرادف لكلمة ما في الجملة ، والمرادف يختار من الكلمات التي على السبورة .

٨- وضع قائمة من الكلمات على السبورة بعد الانتهاء من قراءة القطعة ، ضع كلمة بمعنى خوّض مخاضة "rading place" = "ford" ، cleverness in planning .

هذا الإجراء يساعد الطفل على تحصيل مجموعة معنى الكلمة ذات الصيغة الموجودة أمامه ، ولكي يتعرف على مفهوم الكلمة .

Lady makes and sells beautiful hats .

وبعد كل تدريب يعرض العمل فردياً مع الأطفال ، ويعطيهم توجيهًا مباشرًا في السياق القرائي ، حتى يحصل التلاميذ الاستقلال في استخدام هذا الأمر .

يمكن أن يقترح على الطفل اقرأ حول الكلمة لترى إذا كان المفرد يعطيه معناها ، ويمكن أن يسأل أسئلة لتساعده في معنى الكلمة ماذا يمكن أن يكون the word means (enough) . ويمكن أن تقترح تعريفًا ! مثلاً إذا كانت الكلمة الجديدة (sufficient) أو أن يجعل الطفل على وعي بأهمية المعنى خلال التدريبات ، التي يلجأ إليها بإحساس الفكاهة ... مثل :

"The chicken children solved all the problems".

بينما تنمو مهارته ، فالطفل يتعلم لكي يستخدم السياق ليس فقط ليساعده في التعرف على الكلمة الجديدة ، بل كذلك أيضًا ليساعده في تصحيح نتائج لتحليل الكلمة .

- **الضعف في التدريب على استخدام المعجم :**

إن كل برنامج جيد لإدراك الكلمة لابد أن يشمل المعجم ، والتدريب عليه في معجم جيد للأطفال ، إن نمو المهارة في استخدام المعجم مناسب في

المرحلة المتوسطة ، على الرغم من أن بعض المهارات المطلوبة قد تعلمها في المرحلة الأولى .

حينما يقابل الطفل كلمة ليست في مفرداته ، فعليه أن يرجع إلى المعجم ليرى هل وفق في معرفة معنى الكلمة أولاً ، من خلال المفاتيح الصوتية واللغوية .

الاستخدام الفعال للمعجم يحتاج إلى ثلاث مهارات عامة :

١- تحديد مداخل الكلمات .

٢- استنتاج أصواتها .

٣- اختيار المعنى الصحيح المناسب للسياق .

إن القدرة على التعرف على الحروف الهجائية ، ومعرفة التتابع الهجائي ، جوهري لاستخدامها كمرشد للكلمات ، التي تساعد الطفل كي يقرر بسرعة ما إذا كانت الكلمة المطلوبة ، في الصفحة المعطاة أولاً ، ولكي نؤكد أن الأطفال لن يضلوا في استخدام المعجم ، وعلى المدرس أن يقودهم إلى استخدام المعجم من خلاله .

وإن تنظيم قائمة الحروف التي تشمل الهجائية في أرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، .... إلخ تساعد الطفل لكي يرى كيف نظمت مداخل الكلمات ، وعلى المدرس أن يعطي تدريبات ، التي تنمي الاستدعاء التلقائي لأماكن الحروف النسبية ، فقد يسأل الطفل أن يكتب الحرف الذي يلي الحرف : p.h أو قد يسأل ليبحث عن الحرف (S) في معجمه

ومعرفة الحروف الصامتة ، واختلاف الأصوات في حروف معينة ، خاصة الحروف اللينة ، جوهرية ، خاصة وإنهم سوف يسيطرون على مفتاح مهم لتعرف كلمات الجديدة .

• الطرق الفنية في تطور استقلال إدراك الكلمة في المرحلة الأولى :

إن الأطفال في المدارس الابتدائية ، يجب أن تنمو مهارتهم في استخدام أربع طرق للتعرف ، هذه الطرق هي :

١- طرق المعنى .

٢- صيغة الكلمة (ضبط الكلمة) .

٣- التحليل التركيبي .

٤- الطرق الصوتية . وإلى هذه الطرق الأربعة يضاف إليها طريق البحث فى المعجم .

• مفاتيح المعنى :

الطريق الأول لإدراك الكلمة : استخراج المعنى من السياق ، وهو طريق مهم وحيوي في الإشارة إلى المعنى ، وإلى لفظ الكلمة الجديدة ، التي ظهرت في صيغة غير معروفة (مجهولة) . فحينما يقابل التلميذ كلمة جديدة في قراءته ، يجب عليه أن يستخدم طرق المعنى ، كوسيلة مساعدة ، ويسبق ذلك (طرق المعنى) الإدراك البصري للكلمة .

إن معرفة الكلمة يصير سهلاً ـ تماماً ـ إذا كان لدى التلميذ قدرة بصرية visual clues يستطيع بها إدراك هذه الكلمة واستخدام السياق يضع حداً على عدد الكلمات التي تناسب في جملة معطاة ، وفي مثل هذه الحالات يحتاج الطفل ـ فقط ـ لأن يحلل الكلمة ـ تمامًا ـ كي يميزها من الكلمات الأخرى التي قد تكون مستعملة .

فالتدريبات الآتية تساعد الطفل كي يرى أهمية جميع حروف الكلمة مع القدرة على اختيار كلمة . يكتب المدرس على السبورة .

The ____ boy lingered near the window of the bakery shop .

ويسأل التلاميذ ما الكلمة المناسبة لهذه الجملة . يعطي المدرس مفتاحًا آخر .

ثم يفكر الأطفال هل الكلمة التي لديهم تطابق الكلمة التي بدئت بحرف F . وإذا لم تكن فليفكروا في أخرى ، ثم يكمل المدرس الجمل وكل تلميذ ينبه كي يصحح كلمته .

ويجب أن يفهم الطفل أن مفتاح الكلمة لا يوجد دائمًا في الجملة ، أينما وجدت ، في الفقرة التالية معنى (Milliver) لا يؤخذ حتى نقرأ الجملة كلها :

The milliver store was closed because it was the independence day . the other shop - keepers were open for business as usual . They were not so patriatic as the little .

unusual , stronge .

His single behaviour caused much comment .

He became world - famous because of his single genius .

تلك طريقة في مفتاح المعنى ، يمكن أن تكون مفتاحاً هاماً جداً في معالجة الكلمات الجديدة ، وفي استخدامها بفعالية ، وعلى هذا فلا يضيع وقت كبير أو صغير في القراءة حين يعلم الدارسون أن مساعدة كبيرة تقدم إليهم في التعرف على الكلمات ومعانيها ، خلال السياق ، وحينما يشجعون ، ويقدرون على تعويد أنفسهم أكثر في التفكير في الصفحة المطبوعة ، ومع قليل من الوقت ، سوف يكونون يقدرون على فهم وتفسير الجمل ـ بدقة ـ التي تحوي عدة كلمات غير مألوفة في أحوال كثيرة لا يستطيع السياق أن يعطنا معنى الكلمة ، فالكلمة غير المألوفة يجب حينئذ أن تعالج بطرق مختلفة غير السياق.

• طرق صيغ الكلمة : (ضبط الكلمة)

حينما قالت (Ruth) انظر إلى الكلمة لترى إذا كانت تشبه أي كلمة تعرفها . فإنها تعني أن نقارن صيغ الكلمات ، وأن نتذكر طول الكلمات ، شكلها العام ، وضبطها المميز ، ونحن نسمى هذا (مفاتيح صيغ الكلمات) . لأن الكلمات تتشابه ، وكثير من القارئين يخلطون بينها ، والجمل التي تتطلب ضبطاً معيناً تنمي عادة العناية الأكثر بالكلمات .

وحينما يتعلم التلاميذ أيضاً أن يروا التشابه والاختلاف في أشكال الكلمات ، "photography , photographer" ليلاحظوا الشبه والاختلاف بين الكلمات ذات الصيغ المتشابهة ، "confirm - confine" وليلاحظوا كذلك تفاصيل الصيغة في الكلمات التي تختلف في الصيغة والمعنى ، ولكن لفظها مختلف . principle - principal

يضع المدرس هذه المعاني ، ويطلب من التلاميذ بعد كتابة الأمثلة على السبورة بيان المعنى من السياق ، هذا النمط من التدريب يساعد التلاميذ كي يصيروا على وعي بالمعاني المختلفة للكلمات الموجودة ليتعرفوا ، ماذا يمكن أن يقدمه السياق من قوة في معاني الكلمة .

والخطوة التالية ترينا كيف يلعب السياق في أن يعطي الكلمة معناها في موقعها حيث الكلمة غير مألوفة ففي بحث معنى الكلمة غير المألوفة (Redress) فالتلاميذ يجمعون بين مهارتين من مهارات بحث الكلمة :

١- المفتاح التركيبي (لمعرفة أجزاء Redress) .

٢- مفتاح المعنى : أولاً : اكتب جزءاً فقط من الجملة على السبورة ، فالتلاميذ سوف ينطقون ما كتب ، من أجل أن يصل إلى المعنى الصحيح ، فقد تكون أخطاء التركيب تعطيه فرصة تؤدي به إلى المعنى الصحيح . ويلاحظ أن لا دليل هنا على المعنى ، وأن كثيراً من

التلاميذ ، قد يحاولون فهم المعنى والإتيان به ، اجعل مكاناً لمن يأتي به ، وأثناء نمو وتطور طرق المعاني ، من الضروري أن يتعلم التلاميذ ما يأتي .

- **مقارنة بين معاني الكلمات :**

١- علم الكلمات ذات المعنى الواحد ، والكلمات المتضادة .

٢- حاول أن تعرف الظلال المختلفة للمعاني ، (بجمل شفوية ، أو مكتوبة).

٣- بيان الصلة بين معاني الكلمة الواحدة .

٤- ضع خطاً تحت الكلمات المتشابهة في المعاني .

٥- اجمع الكلمات والمعاني المتحدة مع بعضها من الصيغ والمعاني المعطاة لك .

٦- اختر الكلمة التي تجعل الجملة ترينا أن الأم ماضية في تربية الطفل ضد أخطاء الماضي .

٧- اختر المعنى الدقيق في ضوء السياق .

حينما تقرأ عبارة من العبارات ، فإن هذا السياق سوف يؤدي بنا إلى فهم الكلمات أو الكلمة التي بها وهذا ما يسمى بمفتاح المعنى ، ويمكن هذا أن يصور في معان بسيطة من مفردات التلاميذ ، ليكونوا على وعي بالمعاني المختلفة للكلمات التي قد توجد لديه .

- **في المدارس المتوسطة والعليا :**

إنه لطريق ممتاز ، كي ندخل عملاً جديداً في أي مرحلة ، لابد أن نكتشف ماذا يعرف التلاميذ .

ولكن .. لماذا كثيراً من تلاميذ هاتين المرحلتين يعانون من صعوبات في قراءة المقررات ؛ أولاً : فبعض التلاميذ قد لا يستطيعون استخدام مفاتيح الكلمة ،

وبعضهم قد يستخدم نوعين فقط ، والفصل ـ ككل ـ قد لا يكـون واعـيًا بأنـه لا يستطيع أن يعرف الكلمات غير المألوفـة ، إن الاسـتقلال والنمـو في معرفـة الكلمة لأمر مهم جداً ، ويجب أن تبدأ بالعناصر البسيطة ، ثـم تنمـو تـدريجياً ، حتى يستطيع التلاميذ ـ بجدارة ـ استخدام هذه الطـرق ، وإذا كنـا نعلـم التلاميـذ فلابد أن يكون هذا في دائرة مفرداتهم ، إنهـم سـيجابهون أي موقـف تعليمـي ـ فقط ـ إذا صـاروا قـادرين علـى معالجـة الكلمـات غـير المألوفـة لهـم ، وعلـى اسـتخدام الطـرق المختلفـة لـذلك ، وسـوف تنمـو قـدرتهم في اسـتخدام هـذه الأساليب في وقت واحد ، وعلى هذا فسوف يسيطرون على المعنى واللفـظ في أقل وقت ممكن .

وحينئذ فالمدرسون والتلاميذ متشابهان في أنهم يضـعون في الممارسـة هـذه المبادئ التي فهموها وهي مألوفة تماماً . إنه من الضروري أن يشرح المدرس ، وأن يشرح مغزى الإجابات التي تعطى للأسئلة التي يستخدمها التلاميذ .

المعاني المختلفة للكلمة :

1- After

2- This man rare stamp placed the seal of the U.S.A on the Government papers .

إن مفاتيح المعنى تساعد في تحديد معنى الكلمات ، وإنهـا لـذات قيمـة في معرفة المعنى ، واللفظ ، للكلمة المطبوعة غير المألوفة . إن مفاتيح المعنى قـد تكون ذات أهمية عظمى في التعرف على الكلمات الجديدة .

في بعض الحالات قد يكون السياق سببًا في جعـل المعنـى صـحيحاً ، وفي حالات أخرى ، تحدد ـ فقط ـ إمكانات هذا المعنى ، وهناك عدة أمور يستطيع المدرسون أن يستخدموها لتنمية القدرة على استخدام مفاتيح المعنى :

١- يستطيع المدرسون أن يختاروا المادة التي تناسب التلاميذ في موضوعها ، وفي مادتها ، وفي مفرداتها .

٢- يستطيع المدرسون أن يساعدوا التلاميذ على معرفة المعنى المناسب للكلمة الجديدة في القراءة .

٣- يستطيع المدرسون أن يمدوا التلاميذ بإرشادات تساعد التلميذ على توقع المعنى في القراءة ، وفي تحديد الكلمات من السياق الكلي ، وفي تجميع المعنى مع فحص ومعرفة صيغة الكلمة ، إن التحديد والجمع مهمتان في التمييز بين كلمتين عن طريق معنى العبارة .

تحتاج الكلمة إلى عدة مهارات : ١- مفاتيح المعنى . ٢- معنى صيغة الكلمة (ضبط الكلمة). ٣- التحليل التركيبي . ٤- التحليل الصوتي .

لأن طبيعة لغتنا لا يمكنها أن تحدد كل الكلمات عن طريق الأربع طرق السابقة ، فإن التلميذ في حاجة إلى أن يسأل مدرسه عن بعض الكلمات أو يتجه إلى المعجم في المراحل المتوسطة والعليا ، وإن التدريب على استخدام المعجم أمر حيوي . وقبل الحاجة إلى هذا الأمر لابد من إتقان الأمور الأربعة السابقة التي سبق أن حددت ، وإن المهارات المحتاجة لاستخدام أي معجم .

● الاختلافات الخاصة في مفهوم الكلمة كما في الدراسات الأكلينيكية:

هناك عدة أنماط أكلينيكية في إدراك الكلمة :

١- ضعف الرؤية .

٢- ضعف السمع وهؤلاء الأطفال لا يسمعون جيد الأصوات ، ومن هنا لا يستطيعون أن يميزوا بين هذه الأصوات .

٣- أطفال لا يقدرون على استخدام أنشطتهم لتعلم الكلمة ، وهؤلاء الأطفال غالبًا ما يعانون من مشاكل أسرية ، فقد يتعرف الطفل على الكلمة فى أعلى الصفحة ، ولا يستطيع التعرف عليها . في أسفل الصفحة .

٤- أطفال يأتون ، وهم ضعاف في حصيلتهم اللغوية ، وهو إما أن يأتي من بيوت تتكلم لغة مختلفة ، عن اللغة التي يتعلمها الطفل ، أو من بيوت لم تتح فرصًا كثيرة للكلام لدى الطفل .

٥- الضعف في قدرة التلميذ التعليمية عموماً .

٦- النضج البطيء الأقل من المتوسط .

القارئ الجيد يتعرف ـ بسرعة ـ ويفهم المعنى على الأغلب ، وحينما يقرأ كلمات مألوفة ، فإنه يتقبلها ككل ، من خلال مساعدة السياق ، ومن الشكل العام ، إلى بعض الشكل الداخلي ، كما يفرق بين (أين ، ومتى ، عموماً ، عاداته في إدراك الكلمة مكونة ببساطة كمفاتيح يحتاج إليها للتفرقة بين كلمة وأخرى ، ويتعرف في الحقيقة على كلمتين أو أكثر في الوقفة الواحدة ، لكن حين تقابله كلمات غير مألوفة ، فإنه يستطيع أن يميزها من خلال كلمات عدة ضرورية ، ومن خلال أمور عدة :

١- السياق .

٢- الصيغة العامة للكلمة .

٣- التحليل التركيبي .

٤- التحليل الصوتي .　　　　٥- المعجم .

إن القارئ الجيد أيضاً يقرأ جيداً ، يقرأ دون انتظار لكل خطوة ممكنة في التحليل الصوتي ، ويستخدم المفاتيح السابقة لفهم المعنى ، أو للنطق .

والقارئ غير الناضج يختلف عن الناضج في عدة أمور مهمة :

١- أن ثروته من الألفاظ قليلة . ولهذا فهو ـ دائماً ـ يقابل كلمات لم يسبق تعلمها .

٢- وهو غير حساس لمفاتيح المعنى واللفظ الموجود في الموضوع الذي يقرأه .

٣- وهو لم يسيطر بعد على المهارات اللازمة للتعرف على الكلمة .

٤- وهو لم يستخدم المهارات ، حتى تكون ذات وظيفة .

في بداية التعليم يحتاج الطفل إلى مجموعة من المفردات التي يتكلمها ، ويفهمها ، فهمًا كاملاً ، وهناك على الأقل ثلاثة أمور مهمة ليكون تعليم القراءة ذا فاعلية :

١- وحدة غنية من الكلمات .   ٢- اهتمام لا ينقطع بالكلمة .

٣- تكرار كاف للتعرف السريع . أما عند زيادة عدد الكلمات فلا يكفي التخطيط العام ، بل لابد من أن يقاد الطفل ، ليعرف أوجه التشابه والاختلاف في نظام معين يميز كلمة عن أخرى بدقة بالغة . وكنتيجة لتعلم الأطفال كلمات جديدة كمجموعة ، فإن معظم الأطفال يتقدمون بسرعة في القراءة ، وميلهم في القصص والمعرفة سيدفعهم إلى قراءات أوسع ، وإن شغف الأطفال بالمفردات سيقل إذا لم يمكنوا من معرفة بعض الأمور الفنية التي تساعدهم ، فإن لم يتعلموها لن يكونوا قادرين على التقدم ، يجب عليهم أن يمتلكوا وسائل معرفة المعنى ، وصيغة الكلمة ، كنتيجة لبعض التفاصيل التي يأخذ منها العناصر الصوتية وتحليل التركيب (التركيب الصرفي).

• مفهوم الكلمة :

حيث إن الكلمات مفاتيح للمعنى في القراءة ، فإن تطور المفاهيم والاتجاهات والمهارات وجد فى مفهوم الكلمة الأهمية العظمى للبرنامج الأساسي الصوتي في القراءة . وفي نصف القرن الماضي تأرجح الاهتمام بالكلمة من طريقة إلى آخرى ، فقد درست الكلمة باعتبارها صيغة ، مع التركيز الأساسي على الأخذ من السياق ، ودرست الكلمة حديثاً باعتبارها أساس عملية القراءة وإدراك المادة المكتوبة .

● **التغيرات الجوهرية منذ سنة ١٩٠٠م :**

بين سنة ١٩٠٠م و ١٩٤٨م فإن تعرُّف صيغ الكلمة تعرض لكثير من المفاهيم ؛ ذلك أن نمو الضبط والاستقلال في معرفة الكلمة غدا هدفاً في حد ذاته أكثر مما يكون مساعداً للقراءة المثمرة . وهناك طريقتان مختلفان ـ جذرياً ـ هما :

١- الطريقة الحرفية ، التي تعتمد على مجموعة حروف الكلمات .

٢- الطريقة الصوتية ، التي هي أيضًا مشهورة ، وعاشت طويلاً ، وأساسها تحليل اللغة ، إلى عناصر صوتية مختلفة ، وتمدنا بتدريب خاص على هذه العناصر في مجموعة من الكلمات التي جمعت ، وحوالي سنة ١٩١٥م قامت ثورة ضد الطريقة الحرفية واتجاه التعليم إلى استخدام القصة التي استغلت الميل الحقيقي لدى الأطفال ، واعتمد التدريب على العبارات والجمل ، كما هو على الكلمة إذ يمد التلميذ بأنشطة توجه نظره إلى الانتباه نحو العناصر الصوتية ، هذه الطريقة الأخيرة (طريقة القصة) كان لها من التأثيرعلى تنمية الثروة اللغوية من الطريقة الحرفية ، فالطرق الجديدة لم تتم ، ولم تستمر لوقت طويل ، فقد وقفت الجملة ضد الطرق الصوتية في حوالي سنة ١٩٢٠م ؛ لأنه في العشرينيات والثلاثينيات تبين أنه من الأهمية أن يتجه إلى فهم الكلمة ، ووافق هذا الرأي المدرسة السلوكية .

واعتبر المعنى هو الطريق الوحيد لإدراك الكلمة ، ومن حسن الحظ أن عددًا معقولاً من المدارس لم يهرب من هذا الاتجاه ، استمر يعطي بعض الانتباه لمهارات التحليل للكلمة وأدى ذلك إلى ظهور القراءة الفعالة ، وكثرت عيوب القراءة ، مما دفع الآباء إلى الشكوى المرة سنة ١٩٤٠م ، ولذا اتجهت العناية مرة أخرى نحو إدراك الكلمة .

إن عوامل الاضطراب التي ظهرت يرجع سببها إلى :

١- المجهودات التي بذلت في الماضي لرقى مغزى عادات القراءة ، دون نمو استقلال التعرف على الكلمة .

٢- المجهود الضخم الذى بذل في محاولة تحليل الكلمة ، لم يؤد إلى ترقي العادات المؤثرة في إدراك الكلمة .

٣- المفروض أن تساعد طرق التعرف على الكلمة ـ جوهرياً ـ في معرفة أشكال القراءة ، وعمليتها ، لتجعل من الواضح طبيعة المعاني المختلفة والمهارات التي يحتويها مغزى إدراك الكلمة ، وهنا يجب أن نحاول أن نعرف من الناضج في القراءة ؟ ومن غير الناضج ؟

وهناك بعض فئات المفردات التي ينبغي أن نركز عليها في تعليم القراءة لأهميتها ومنها ما يلي :

١- المفردات الخاصة بالألوان ، والأعمال ، والمفاهيم الخاصة ، والوقت والعدد ، والفراغ .

٢- دراسة تطور اللغة مع أشكال التطور الأخرى في الناحية العضوية مثل : المشي والكلام والسلوك ، والفكر والذكاء .

٣- علاقة اللغة بالبيئة وبالوالدين .

مشاكل اللغة الخاصة وعيوب النطق الخاصة .

١- الطرق التي استخدمت :

١- طريقة الملاحظة :

وطريقة الملاحظة أوسع طريقة استخدمت في نمو لغة الأطفال ، والملاحظة : ١- ملاحظة مستمرة .   ٢- ملاحظة متقطعة على فترات .

٣- ملاحظة على مجموعة أكبر من الأطفال .

٢- الاختبارات والطريقة التجريبية :

هناك عدة طرق تستخدم في اختبار نمو اللغة ، وأول اختبار كان سنة ١٩٠٩م .

حلّل التعريفات المعطاة من قائمة كلمات لأطفال في سن الرابعة ، وكوب (Cobb) الذي درس ما يلي :

١- الصعوبة بالنسبة لأطفال الحضانة ، في مفردات اختبار (ستانفور ـ بينيه).

٢- العلاقة بين الذكاء والمفردات في اختبارات ثورنديك .

٣- العلاقة بين المفردات والبيئة الاجتماعية .

٤- العلاقة بين المفردات والمستوى الاقتصادي للأسرة على يد Munesata.

٥- الطرق الأكلينيكية clinical method استخدمها جيزل وواتس Voluntary .

٦- العلاقة بين القدرة اللغوية لظواهر آخرى :

١- الذكاء .	٢- النشاط العضوي .
٣- الطبقة الاجتماعية .	٤- الحالات البيئية .
٥- السلطة الحاكمة .	٦- السلوك واللغة .

الألوان : أقيمت أبحاث لهذه الألوان ، قام بها : Bahn ، Baged ، Bush ، Bearborn ، والأرقام ، والزمن ، والمسافة .

الجملة : تبدأ الجملة من مفرد ، ثم تتطور إلى جملة من كلمتين تشمل المعاني الآتية :

النفي ـ الاستفهام ـ النداء ـ الدعاء ...... إلخ .

● **اللغة والذكاء :**

فإذا نظرنا إلى العلاقة بين اللغة والذكاء من حيث فهم الفرد المعاني الكلمات المفردة صح لنا أن نتساءل ، هل ثمة علاقة إيجابية بين معجم الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه؟

وإنا لنجد الجواب عن هذا بإيجاز في مقاييس الذكاء ، فقد أدخل البروفسورترمان على مقياس بينه سيمون ، تعديلاً وأضاف إليه اختبارات لغوية يطالب فيها المفحوص بذكر الكلمة أو تعريفها ، ويسمى هذا الاختبار اختبار الكلمات ، (voc - test) .

واستعمال اختبار الكلمات هذا ـ وهو أختبار لغوي يبين مقدار فهم المفحوص لمعنى الكلمة ـ ضمن اختبارات الذكاء دليل على وجود علاقة بين اللغة والذكاء .

وقد أشار ترمان بقوله :

إن نتيجة اختبار الكلمات في قياس الذكاء لتفضل كثيراً قيمة أي اختبار آخر بمفرده في مقياس العلاقة بين نمو اللغة والذكاء .

وقد فسر (بوراس) العلة في وجود معامل الارتباط الإيجابي الملحوظ بين نتيجة اختبار الكلمات ونسبة الذكاء ، ويمكننا أن نقول بصفة عامة ، إن أولئك الأفراد الذين يفكرون تفكيراً عميقاً ومتنوعاً مضطرون للبحث الجدي عن معلومات ومعارف ، ونتيجة ذلك أنهم يحصلون على أكبر مجموعة من هذه الأفكار ، وبديهي أن هذه الأفكار تستدعى الكلمات والعبارات التي بها يكون التعبير والتحصيل .

● **المفردات وكتب القراءة للأطفال :**

١- الاتجاه الحديث هو أن تخلو كتب القراءة للمبتدئين من الكلمات الجديدة ، وأن يستعمل من الكلمات ما هو معروف للطفل ، حتى لا يواجه صعوبات كثيرة في مرحلة تعلم القراءة وحتى يألف رؤية

الكلمة ونطقها مرة واحدة باعتبارها وحدة ، وبذلك تكون عادة قراءة الكلمات والجمل كوحدات ، من غير تحليلها إلى حروف .

٢- أن يكون لها نظام واضح موضوع لتنمية خبرة التلاميذ اللغوية لفظًا وتركيبًا بطريقة تدريجية ، بحيث لا تزدحم الكلمات أو التراكيب الجديدة على التلميذ ، ويجب ألا تكون بعيدة كل البعد عن معجم اللغة المناسب لسنه ، فتكون النسبة الكبرى من الكلمات والتراكيب مما يعرفه ويألفه ونسبة قليلة جديدة عليه ، ويرى المربون ألا تزيد الكلمات الجديدة على ثلاث في الصفحة الواحدة ، وأن تكرر الكلمات الجديدة بعد ورودها مرات كثيرة قد تصل إلى العشرين في الكتاب الواحد حتى يثبت رسم معناها واستعمالها .

وقد اختلفت وجهات النظر بين المربين في مسألة العناية بالناحية اللغوية في كتب القراءة ، أتترك عرضا للظروف يتعلمها التلميذ كما وردت في قطعة القراءة أم يقصد المدرس إلى العناية بتعلم الألفاظ الجديدة والتراكيب الجديدة نطقاً ومعنى ، والرأي الراجح هو ضرورة تعليم هذا النوع من المهارات اللغوية تعليماً مقصوداً منظماً ، ومراعاة ذلك عند تأليف كتب القراءة . وليس معنى العناية بالناحية اللغوية إهمال ميول الأطفال ومواطن اهتمامهم بموضوعات القراءة ، فعلى المؤلف أن يراعي تنمية هذه المهارات ومواطن الاهتمام على القراء أيضاً .

ومعجم كل تلميذ ينمو بكثرة قراءاته وسماعه وفهمه المقروء والمسموع ، واستعماله الكلمات ، في تعبيره ، ووعي ذاكرته للألفاظ ، وعنايته بالكشف عما لا يفهمه منا ، وإذا فلابد أن يتأكد المدرس من أن التلميذ يفهم معاني الكلمات التي يقرؤها بتعليمه استخدام المعجم الذي في آخر كتاب القراءة ، ولسوء الحظ لم يوضع حتى الآن معجم مدرسى سهل الاستعمال على التلاميذ أو معجم لغوى مبني على نمو الألفاظ اللغوية عند الأطفال ولسوء الحظ أيضاً

لا تراعي كتب القراءة المقررة التدرج في استخدام الألفاظ الجديدة في مصر ، ولكن التلميذ يحتاج إلى معرفة كيفية استخدام الوسائل وأعني بها هنا المعاجم ، ومن أجل هذا وجب على المدرس اختيار كتب القراءة التي تناسب في لغتها وموضوعاتها مستوى التلاميذ ، والتلميذ ضعيف في المادة اللغوية ، ينبغي أن نعلمه كيف يبحث عن معاني الكلمات الصعبة ، وفي البلاد الأوربية سلاسل من كتب القراءة سهلة الألفاظ التي يقرؤها التلاميذ المتخلفون في التحصيل اللغوي ، والضعاف في فن اللغة يمكن أن يطالبوا بكتابة الألفاظ الجديدة في كراسة خاصة ، وقد يكون التلميذ متوسط المستوى في ألفاظ القراءة العامة ولكنه ضعيف في الألفاظ الاصطلاحية بمادة من المواد كالطبيعة أو الجغرافية أو التربية الوطنية ، وهذه يمكن معالجتها . بجمع هذه المصطلحات في بطاقات خاصة وذكر تعريف كل اصطلاح أو توضيحه رسم أو كتابة أو بتقديم قصة سهلة شائعة تحتوي على هذه الاصطلاحات .

والضعف في فهم المقروء قد يكون نتيجة عدم فهم معاني الكلمات المقروءة أو عدم إدراك العلاقات بين معاني الكلمات أو عدم إدراك المعنى الضمني لضعف الذكاء أو لقلة الخبرات الضرورية لفهم المادة المكتوبة ، فيجب إذا أولا أن يكشف المدرس عن السبب في عدم الفهم ليعمل على زواله ، بوصف العلاج المناسب وكتابة البطاقات ، وبعض كتب القراءة تحتوي على أسئلة متنوعة يقصد بها اختبار الفهم ، فليختر المدرس إذا من هذه الكتب ما يناسب ضعف التلميذ وليجعله يطالعه منفرداً أو مستقلاً ويسير بحسب قوته وليختر من التدريبات ما يعالج هذا الضعف .

لغة الطفل نوعان :

١- لغة الفهم passive vocabulary وفيها يسمع الطفل

٢- لغة التعبير : Active vocabulary .

وقد دلت الأبحاث على أن الأطفال الذين يذهبون للمدرسة تنمو لغة التعبير عندهم بمتوسط ٥٠٠ إلى ٦٠٠ كلمة في السنة . أي أن الأطفال إذا لم يذهبوا إلى المدرسة فإن نمو اللغة سيتوقف عند مستوى خاص هو مستوى البيئة التي يعيشون فيها ، وحتى لو كان الطفل ذكياً ، فإنه لا يستطيع ألا يستخدم التعبير عن أفكاره الراقية من الكلمات المناسبة والعبارات ما لم يسمع أو يقرأ ، ويستمر تكييف الطفل لنطق الكلمات وتركيب الجمل ونغمة الأداء ، بتقليد من حوله ، حتى يقارب في صورة لغته المنطوقة صورة التعبير المألوفة في مجتمعه .

● **الثروة اللفظية هي :**

المجموعة الكلية من الكلمات التي يستخدمها كاتب أو متكلم ، أو قائمة من الكلمات المستخدمة في كتاب معين مرتبة ترتيبًا هجائيًا ، وتقاس بما يلي :

أ- المقاييس Scales

١- عامل الفهم اللغوي : مثال : أقرب الكلمات إلى معنى كلمة شقيق (عم ، جد ، أخ ، خال).

٢- عامل الطلاقة اللغوية : word fluency . أمثلة : اذكر أكبر عدد من أسماء أنواع الطعام المختلفة في دقيقتين ، اكتب في كل صف مما يأتي ثلاث كلمات لها نفس معنى صغير : مساعد ، رحيم .

٣- تفهم الموضوع ، ٤- تداعي الكلمات ، ٥- إكمال الجمل .

١- اختبارات الاستعداد الدراسي .

ب ـ القدرة اللغوية : Apptitude Test

تركب القدرة اللغوية :

(أ) عوامل تتعلق بالمضمون :

١- عامل الكلمات : سلبي تحصيلي : فهم الكلمات . إيجابي : اختيار الكلمة الدقيقة الدالة على فكرة معينة .

٢- عامل اللغة ؛ وهو لا يتعلق بالكلمات في حد ذاتها ، بل بالكلمات من حيث إنها أجزاء في التراكيب اللغوية .

(ب) عوامل تتعلق بالشكل :

١- عامل فهم اللغة . ٢- عامل الطلاقة اللغوية .

- **اختبار القدرة اللغوية :**

١- اختبار الأضداد .

٢- اختبار المترادفات .

٣- اختبار المفردات أو التعاريف .

٤- تكميل قصة .

٥- اختبار معاني الكلمات .

علماء النفس يقسمون القدرة اللغوية إلى جزئين أو عاملين :

العامل اللفظي الذي يتدخل في العمليات الألية مثل التهجي والإملاء والقراءة ، والعامل الأدبي أو القدرة الأدبية literary ability ، وهي التي تتدخل في العمليات العقلية العليا كالإنشاء وفهم المقروء والمسموع .

وواضح أن للغة مظهرين : أحدهما هو الفهم للغة : مسموعة كانت أم مقروءة ، والثاني هو التعبير عن الأفكار بطريق اللغة المنطوقة أوالمكتوبة ، وفي كلتا الحالتين يمكننا أن نميزبين نوعين من اللغة :

١- معنى الكلمة بمفردها .

٢- معنى الجملة .

* * *

الفصل الخامس

الانقرائية

(مدخل لاختيار المواد القرائية)

معنى الانقرائية :

إن مصطلح Readability يستخدم في :

١- الإشارة إلى وضوح Readability إما الخط أو الإخراج typography .

٢- الإشارة إلى سهولة القراءة الراجعة إما إلى أهمية القراءة أو قيمتها ، وإما إلى جمال الكتابة .

٣- الإشارة إلى سهولة الفهم ، الراجع إلى أسلوب الكتابة .

هذه البدائل اتبعها معظم الكتاب في موضوع الانقرائية ، والبحث في كل هذه الميادين يعتبر عادة بحثًا في الانقرائية . إن معظم البحوث الحديثة مركزة حول المعنى الثالث من التعريف ، علاوة على الانتشار السريع المعطى لمعادلات formulas الانقرائية المحددة لقياس القدرة على الفهم . وهذا كله جعل الاستخدام الثالث أكثر شيوعًا .

وكثيرًا من هذا الحديث يتعامل مع الانقرائية على أنها وجود وكيان entity وهذا المدخل يحقق فائدة التبسيط ، لأنه يتجنب مشكلة التهويل تكرارًا ومرارًا لما يقال ، بل ربما يترك انطباعاً أن المكتوب القابل للقراءة Readable مطلوب ومهم لغرضه الخاص ، ووجهة النظر الأفضل هي أن الكتابة الممكن قراءتها مطلوبة ومهمة لغاية القارئ ، وإذا لم يمكن قراءتها لدى قارئ معين ، فهي ليست مقبولة القراءة Readable ، ولا أهمية لما يمكن أن تتناوله درجة معادلة جيدة ، فالقارئ ينبغي أن يكون الحكم judge .

ومن الممكن ـ بالطبع ـ أن نعتبر المادة مقروءة Readable فقط في حدود الأسلوب ـ ويوجد مدافعون advocates عن الأسلوب قبل بداية الدراسة العلمية للانقرائية . وكثيرون منهم كان لهم اهتمام قليل بالقارئ ، وبعض الكتاب الأوائل اعتبروا الأسلوب المنمق أو المزخرف Ornate أسلوباً غير جيد، ونفس الاتجاه يمكن أن يرى عند النقاد الأكثر حداثة فهم يرون أن الذين

يكتبون لكي يؤثروا أكثر مما يعبرون ، مخادعون ، وهم ــ بالتأكيد ــ ليسوا ديمقراطيين .

● مبادئ الانقرائية :

وهذا النوع من الجدل حول جدارة Merit الأساليب المختلفة للكتابة ــ عادة ـ شخصي جداً ، والحقيقة أن حجم جمهور الكاتب يعتمد بدرجة كبيرة على انقرائية كتابته . فإذا كان اهتمامه بجمهور متعلم جدًا وخاص وصغير ، فمبادئ الانقرائية لا تمثل هنا اهتمامًا كبيرًا . وإذا كان يحاول أن يصل إلى جمهور أقل تعليمًا ، وغير مختار وكبير ، فمبادئ الانقرائية هنا ذات أهمية عظيمة ، وفيما يلي بيانها :

١- ينبغي أن يكون لدى الكاتب صورة مفصلة ـ أكبر لجمهوره . وأن تكون لديه معرفة عن القراءة ، عن المستويات التعليمية والفكرية ، وعن الخبرات السابقة عن موضوع الكاتب ، والميول ، ومستوى الواقعية ، والانتباه الاختياري أو غير الاختياري للمادة . وبالإضافة إلى ذلك ، فالجمهور ينبغي أن يكون متشابهاً في هذه الاعتبارات من أجل الفاعلية الكبيرة في الكتابة . ولكن ما هي نوع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها الكاتب عادة ؟ يمكن عادة أن يكتشف شيئًا ما عن المستوى التعليمي للقارئ وإذا هو فعل ذلك ، يمكن أن يستمر دون معرفة مستوى القراءة ، والمستوى العقلي ؛ لأن هذه الأمور الثلاثة متصلة ببعضها (في الغالب average). والمستوى التعليمي يستخدم هنا للإشارة إلى الصف المدرسي الأخير الذي انتهى منه ؛ لأن معادلات الانقرائية الحديثة تحدد بالحدود السابقة .

٢- الكاتب أيضًا يعرف غالبًا شيئًا ما عن خبرة القارئ السابقة بالموضوع (أو لديه أساس ما لتقديرها) وإذا عرف هذا فميول القارئ يمكن أن

يتنبأ بها نوعًا ما لأن الخلفية التي لدى القارئ لها صلة تقريبًا بميله في موضوع ما . والخلفية تحدد أيضًا الألفة مع المصطلحات الخاصة التي يمكن أن تكون لدى القارئ .

٣- يمكن للكاتب أيضًا أن يستخرج الخاصية الثالثة مستوى واقعية القارئ، أو على الأقل يعرف الاستعداد القوي أو الضعيف ، فالقراءة في وقت الفراغ يمكن أن تشتمل على دافعية أقل من القراءة في موضوع متصل بوظيفة الشخص . وما إذا كان القارئ محتاجًا أو غير محتاج للقراءة متصلاً بمستوى الواقعية ، فالشخص المحتاج للقراءة سوف يكون لديه استعداد أكثر للتعليم ، بينما الشخص الذي يقرأ طواعية فاستعداده للتعليم أقل ، ومشكلة الدافعية ذات أهمية عظمى حينما يكون لدى الكاتب غرض خاص في الكتابة .

٤- إذا كان الغرض الأول للكاتب هو سرعة القارئ والكفاية في القراءة ، تزداد المادة الممكن قراءتها Readable بكفاية . ويبدو هذا صادقًا للمستويات الأكثر تعلمًا وللكلمات الأكثر من الخلفيات التي يمكن أن تكون لدى القراء ، وحتى الأشخاص الأكثر تعلمًا سوف يقرءون المواد الممكنة القراءة باقتدار متزايد .

ويبدو أن هذا يمكن أن يطبق لكل من القراءة المقصودة ، وغير المقصودة ، ولكل من الاستعداد القوي والضعيف للتعلم . وهناك سبب ما للاعتقاد بأن الانقرائية أكثر أهمية في القراءة الحرة لأن الشخص الذي لا يحتاج لأن يقرأ يمكن أن يتوقف كلية إذا لم يمكن التقدم بكفاءة . ويمكن أن يختار طريقًا لا مجهود فيه لتحصيل المعرفة المرغوب فيها ، أو يمكن أن يختار نشاطًا آخر والمادة الأكثر قابلية للقراءة تمد بكفاية أعظم من المادة الأقل قابلية للقراءة حتى مع الأنواع المختلفة .

وإذا كان الموضوع يقع خارج تخصص القارئ تظهـر الدراسـات أن القـارئ الأقـل تعلمًـا سـوف يفضـل الأسـلوب الأبسـط . ومـرة أخـرى فـنمط الواقعيـة ومستواها لا يغير في العادة تفضيل القارئ للمادة الأكثر قبولاً للقراءة ، فالقارئ قد يكون لديه اسـتعداد قـوي أوضـعيف للـتعلم ، وقـد يكـون محتاجًـا أو غـير محتاج للقراءة ، لكنه سـوف يحكـم في العـادة علـى المـادة المقبولـة للقـراءة . باستحسان أكثر ، وهذا مهم بالنسبة للقارئ الذي لا يحتاج القـراءة أكثـر أهميـة لأنه يمكن أن يتوقف عن القراءة نسبياً ، وعن قراءة المـادة غـير المستحسـنة لأن المجهود يبدو أنه لا يمكن أن يبرر .

- **القرائية Readership :(قدرة أكبر عدد من القراء على القراءة)**

إذا اهتم الكاتب أساسًا بالعدد المحتمل لقرائه ، والمادة الأكثر قابلية للقـراءة فإنه يؤدي نتيجة أفضل في جذب القراء . فمستوى الانقرائيـة تلعـب غالبًـا دورًا مباشرًا أكثر لأن الكاتب للجماهير ينبغـي أن يجـذب قـراء المسـتوى التعليمـي الأضعف ـ في العادة ـ إذا أراد قرائية أوسع ، وهو لا يمكن أن يتوقع من قرائـه كمجموعة أن يملكوا مستوى عالياً من الخلفية أو الخبرة ــ مـع موضـوع مـا ، وبالمثل في معظم الحالات ، لا يمكن أن يتوقع منهم أن يظهروا استعداداً قويـاً جدًا للتعلم أو أن يشعروا بإكراه كبير للتعليم . وعلـى هـذا فمسـتوى الانقرائيـة يصبح مهماً جداً ، ومبدأ المجهود الأقل يعمـل Operats في الغالـب بشـدة مـع الكاتب ، وهنا يبدو أمر محدد هـو أن المـادة الأكثـر قابلـة للقـراءة Readable سوف تجذب قراء أكثر من المادة الأقل قابليـة للقـراءة ، والقـارئ المقتـدر مـع المادة الأكثر قابلية للقراءة ، وتفضيله لها تخلق هذا الاستعداد .

- **الفهم ، والتعلم ، والحفظ Retention :**

وإذا كـان الهـدف الرئيسـي للكاتـب هـو أن يزيـد فهـم القـارئ ، وتعلمـه واستيعابه لمادته ، فالكتابة الأكثر قابلية للقـراءة يمكـن أن تـزوده بهـا . فـالفهم

والتعلم ، والحفظ ليسوا بالضرورة نفس الشيء . لكن تعتبرذات علاقة مع بعضها البعض ، وقد استخدمت بعض الدراسات استخدمت درجات التعلم أو الحفظ معياراً يتفق مع مجموعة الدراسات المستخدمة لدرجات الفهم . والاستنتاج العام .

ويستخلص مما سبق أن الكاتب لا يمكن دائمًا أن يعتمد على اختيار المادة الأكثر قابلية للقراءة ؛ لأن هناك عوامل آخرى كثيرة تلعب دوراًمهماً في الفهم والتعلم والحفظ كالدافعية مثلاً .

● أسباب النتائج السالبة في القرائية :

هناك أسباب عدة للنتائج السالبة توجد في :

أولاً : مسألة المستوى التعليمي ؛ فمستوى الصف الذي يمكن أن يقرأ فيه القارئ ليس دقيقًا كما يقال أحيانًا ، وهذا يعني أن الكتابة الأكثر قابلية للقراءة يحتمل ألا تكون مفهومة أو متعلمة ، أو تحفظ ، إلا إذا قورنت بمادة أقل قابلية للقراءة وكان من الواضح أنها خلف مستوى القراءة العادي للقارئ .

ثانياً : إذا لم يكن القارئ محدودًا بوقت فيمكن أن يقتصر على قطعة من الكتابة أو يعيد القراءة عددًا من المرات . والتحسّن في الانقرائية يمكن ألا يؤدي إلى تحسن متعادل في الفهم ، وإذا كان لابد له من أن يقرأ بسرعة ، ولا يمكن أن يعيد القراءة ، أو يقفز فوق الجمل الصعبة فمستوى الانقرائية للمادة سيكون لها أثر .

ثالثاً : إذا كان لدى القارئ خبرات أكثر وخلفية أعظم عن موضوع معين مع وجود مفردات صعبة وتراكيب معقدة ، سيكون هناك ضعف كبيرفي الانقرائية . فالخبير قد لا يفهم تغييراً سهلاً في قطعة من المادة في ميدانه ، كما لا يفهمها في القطعة الصعبة ، ولو أنه قد يقرأ الأولى أسرع ، وعلى فرض

أن الموضوع خارج ميدانه فهو يمكن أن يقرأه بسرعة ، ويفهمه أفضل ، ويفضله إذا كانت مفرداته وتراكيبه محددة .

رابعاً : نوع ومستوى دافعية القارئ إذا كانت المادة الأكثر قابلية للقراءة Readable ستنتج فهمًا أعظم ، وتعلما ، وحفظًا ــ وتظهر الدراسات ــ على وجه الخصوص ـ أن القارئ ينبغي أن يكون لديه استعداد قوي للتعلم قبل الانتفاع بالمواد الأكثر قابلية للقراءة ، وتلعب هذه الدافعية دوراً مهماً في القراءة العميقة .

● عوامل ترجيح المادة المكتوبة الأكثر قابلية للقراءة :

المادة المكتوبة الأكثر قابلية للقراءة من المحتمل أن تؤدي إلى فهم أحسن وتعلم ، وحفظ أكثر من المادة الأقل قابلية فقط حينما يوجد عامل أو أكثر من العوامل

التالية :

- المادة الأقل قابلية للقراءة أصعب من الأكثر قابلية للقراءة .
- وإذا كانت خلف المستوى العادي للقارئ .
- إذا كان وقت القراءة محدود .
- القارئ ليست لديه خبرة أو خلفية بالموضوع المقروء .
- القارئ لديه استعداد قوي للتعلم .

● الاستماعية listenability :

إذا كان لابد أن تمثل مادة الكاتب شفهياً ويهتم بفهمها ، فالمادة الأكثر قابلية للقراءة يمكن أن تؤدي إلى التحسن أو لا تؤدي في الفهم الاستماعي . ففي الحقيقة فالتحسن في الفهم وجد في دراسات قليلة نسبياً ، فالأسباب لهذا يمكن أن تكون هي نفسها التي ذكرت للفهم ، والتعلم والحفظ للمادة المقروءة ،

وزيادة على عامل آخر يتعلق بالمادة المسموعة ، هو قدرة الشخص على الاحتفاظ بما سمع والربط بين أجزاء ما سمع .

● مبادئ الكتابة المنقرئة :

Principles of Readable writing

الكتابة ضرب معقد من السلوك الإنساني ، وعلى هذا فتعريف الكتابة الجيدة أمر صعب . صحيح هناك مبادئ للكتابة الجيدة ، لكن التمسك بالمبادئ لا يضمن الكتابة الجيدة . وبالاختصار ، فالكتابة فن ، Art وليست علمًا ، فبعض المبادئ يمكن أن تُعلَّم وتُتبَّع

المبدأ الأول هو ما يتعلق بتجميع المعلومات المناسبة عن القارئ وهي المتصلة بالمستوى التعليمي ، والدافعية ، وخبرة القارئ .

والمبدأ الثاني يتعلق بغرض القارئ ، فالكاتب ينبغي أن يقرر ـــ على وجه الخصوص ـ ما يريد أن يفعله ـ كأن يساعد القارئ على قراءة أكثر فاعلية ، وعلى الفهم أو التعلم أو الحفظ شفوياً للمادة المكتوبة .

والمبدأ الثالث يتعلق باختيار الكلمات على الخصوص في حدود تردد حدوثها العالي ، وبالتالي مألوفيتها . ومن الناحية العملية ، فالكلمات التي ينبغي أن تستخدم يمكن أن تقسم في طرق كثيرة أخرى أكثر من التردد Frequency أو الألفة .

وهذا التقسيم يشمل :

١- الكلمات المتعلمة مبكرًا في الحياة .

٢- الكلمات القصيرة (إما في حدود المقطع أو عدد الحروف) .

٣- الكلمات غير الفنية (حيثما كان ممكنًا) .

٤- ألفة الكلمات في الكتابة .

٥- الكلمات المستخدمة في معنى عام .

٦- الكلمات الحسية أو المحددة أكثر من الكلمات المجردة .

والمبدأ الرابع يتصل بتركيب الجملة ، والعامل الأساسي المشتمل هو طول الجملة ، لكن الصفات الأخرى ممكنة . من أوضح هذه الخصائص :

١- الجمل التي تحتوي على قليل من العبارات التي تكثر بها المتعلقات والإضافات prepositional phrases .

٢- الجمل التي تحتوي على قليل من الجمل المركبة أو المعقدة .

وبالتأكيد ينبغي ألا تزيد الجمل البسيطة إلى حد تسهيل المادة بصورة كبيرة وصفات القارئ تساعد في تحديد كيف يكون طول الجمل ، والأسلوب يميل دائمًا إلى الجمل القصيرة والطويلة . والشيء المهم هنا هو حفظ متوسط طول الجملة .

المبدأ الخامس يتعلق باستخدام الأسلوب الذي هو يرتبط بالميل الإنساني أعني اشتماله على الكلمات والجمل الشخصية . ولقد وصف Rudolp Flesh أنواع الكلمات والجمل التي تزيد الصفة الشخصية للكتابة ، وذكرمثلاً أيضاً أن الكتابة العلمية تقل فيها العبارات الشخصية .

• كيف نستخدم معادلات الانقرائية ؟

إن المسودة الأولى في الكتابة ينبغي أن توضع دون اعتبار لمعادلات الانقرائية ، وحتى ولو كانت الانقرائية أمراً أعظم أهمية . واستخدام الانقرائية في البداية يمكن أن يؤدي إلى الكتابة الميكانيكية ويقضي على شخصية الكاتب .

واهتمام الكاتب في هذه اللحظة ـ ينبغي ألا يكون للانقرائية ، بل لمثل هذه المشكلات الأساسية (التنظيم ، والتوضيح) .

وإذا تمت المسودة الأولى فيمكن أن يستخدم الكاتب معادلات لتقويم الانقرائية فهو يستطيع بعد ذلك أن يضيف وأن يحذف الكلمات والتراكيب ، وأن يختار المفاهيم الأكثر قرباً لمن يكتب لهم ، وبذلك تصبح المعادلات أكبر وسيلة مساعدة للكاتب لا تضيقاً عليه . وإذا ما قرر الكاتب أنه لا يمكن أن يصل إلى جمهوره ، فالمراجعة مطلوبة وفي أثناء هذه المراجعة ، كما في أثناء الكتابة الأصلية ينبغي أن تطرح المعادلات جانباً . وفي النهاية ، تشير المعادلات عموماً إلى الصعوبة العامة للأسلوب ، والمراجعة تشمل أكثر من التغير في مستوى الصعوبة. وحينما تكون التغييرات تقطيع الجمل إلى النصف، وإحلال كلمة محل أخرى ، فإن هذا سوف يؤدي إلى كتابة أضعف في ظل أفضل المعادلات .

وما دامت المادة قد روجعت ؛ فالخطوة التالية يمكن أن تكون المراجعة الثانية ليرى ما إذا كانت المادة الآن في المستوى المرغوب من الصعوبة . ومن الممكن أن يستشعر الكاتب أنه من الضرورة وجود مراجعة أخرى . وبالتأكيد يقل عدد مرات التصحيح بالخبرة ، لأن الكاتب سوف يستحضر حالاً مستوى الصعوبة لقطعة معينة من الكتابة . وقد لا يحتاج إلى مراجعة أكثر من مرة .

وفي عملية مراجعة المادة مع المعادلات ، من الأفضل أن تستخدم عينات جديدة لكل تحليل ، وخلافًا لذلك ، فالعينات المختارة فقط يمكن أن تغير حقيقة معينة ، وعلى هذا تعطي نتائج لا يمكن الاعتماد عليها للكل .

بينما استخدام العينات يمكن أن يعطي تقديرا جيدا لصعوبة قطعة تامة من المادة ، وزيادة عدد العينات لا يمكن أن تضر دقة التقدير ، فمادة التحليل ينبغي أن تؤخذ من كل أجزاء قطعة القراءة بنسبة متساوية ، وفي الكتابة والمراجعة وينبغي التركيز على ما يسمى بتركيب الكتابة ، ومحتوى المادة المقصودة .

• لأي شيء تُستخدَم المعادلات :

الكاتب ، والناشر ، والعامل في البحوث التي يرغب في استخدام المعـادلات يجب أن يختار من حـوالي ٣١ معادلـة ومتغيراتهـا variations فكيـف يختـار منها؟

خاصـيتان أساسـيتان للاختيـار : الدقـة التنبؤيـة للمعادلـة وسـرعة التطبيـق . وهناك معادلة تستخدم مع أغراض خاصة ، في مواد الكبار أو الصغار ، والقدرة على مقياس مستوى التجريد وصعوبة الأفكار أكثر من مجرد صعوبة الأسلوب.

ومثل هذه الاعتبارات تشير إلى اسـتحالة تحديـد معادلـة واحـدة علـى أنهـا الأفضل : the best

• بعض معادلات الانقرائية للصغار :

- The woshburne - Morphett formula

هذه المعادلات خاصة بالصفوف من ١-٩

- Spache's formula

- The recent formula of Bloomer

• حدود المعادلات :

لقد نقدت المعادلة عبر السنين ، للافتراض الخاطئ بأنها محددة لقيـاس كـل الأشكال المهمة للكتابة ومن ناحية أخرى ، فبعض المستخدمين قبلـوا درجـات المعادلة دون نقد حتى لو كانت النتيجة ضد تقبلها . وهذه هي بعض الحدود :

أولاً : تقـيس المعادلـة فقـط شـكلاً واحـدًا مـن أسـلوب الكتابـة . وبعـض المعـادلات ، وعلـى الخصـوص هـذه الـتي تهـتم بتجريـد الكلمـات أو تحليـل المحتوى تقترب من قياس المحتوى ، لكنها تتناول هذا بطريقة غـير مباشـرة ـ ومع هذا ، فالعمل في الانقرائية يظهر باستمرار ، مـا لم يكـن المحتـوى مـثيرًا ،

ومتصلاً بحاجة القارئ ، فإن العمل لا يؤدي إلى فرق عما إذا كان من الممكن أن يقرأ النص ؛ أولا ، لأنه نادرًا ما يقرأ . وليس المحتوى هو الاهتمام الوحيد ، ولا تلمس الصيغ التنظيم ، ولا نظام الكلمة ، ولا الشكل ، ولا التخيل في الكتابة ، ولا تأخذ في الحسبان الأهداف المختلفة ، ولا النضج ، ولا ذكاء القارئ .

ثانياً : تقيس المعادلة شكلاً واحدًا من صعوبة الأسلوب ، والأشكال الأخرى للأسلوب مهمة ، كما يمكن أن يشير أى نقد أدبى .

ومنها : التأثير الدرامي للكتابة ، أو قدرته على إيجاد المزاج Mood ، والكتابة يمكن أن تدير الآراء ، أو تهجو الحياة العامة ، لكن المعادلة لا تقيس فاعليتها في صنع هذا .

ثالثاً : لا تقيس المعادلة الصعوبة بدرجة كاملة ، ويبدو أن المعادلة تعطي الدرجات الدقيقة ـ لصف معين ، ومع هذا ففي الواقع ، نادرًا ما تمثل المعادلة هذه الدقة .

رابعاً : المعادلات لا تقيس الأسلوب الجيد ، فمن الواضح أن القطعة الجيدة للكتابة يمكن أن تكون فقيرة أحيانًا لأنها أخذت درجة منخفضة في الانقرائية ، لكن ليس بالضرورة أن تكون جيدة إذا كانت لها درجة عالية في الانقرائية . وعلى هذا فإبدال كلمة سهلة بأخرى صعبة ، أو إنقاص الجمل إلى النصف ، أو وصف شبه الجمل الخبرية ، حتى إذا كان النص محتاجاً يمكن أن تؤدي المعادلة إلى نتائج عكسية لما هو مطلوب . وعلى هذا ، فيظهر أن صعوبة الأسلوب خاصية واحدة فقط لقطعة القراءة . وهي خاصية مهمة غالبًا ، لصلتها بالسرعة في القراءة ، وقابليتها للفهم ، والتعلم ، وإذا فكر في المعادلات على أنها مؤشرات كافية للصعوبة فإن هذا التفكير يبدو أنه مبالغ فيه ، وهذا هو كل ما ينبغي أن يتوقع . وفي الوقت الحاضر ، فالمحتوى ، وكل العناصر الأخرى

للكتابة علاوة على الأشكال الأخرى غير الصعوبة لا تؤخذ في الحسبان في درجة المعادلة وهذه المعادلات يمكن أن تكون نافعة إذا أخذت الحدود السابقة في الحسبان .

● المقدمات التاريخية للمعادلات :

كثير من القراء هذه الأيام يربطون كلمة Formula مع كلمة Readability وبالتأكيد ، فالمعادلة هي أعظم المنتجات المعروفة للبحوث في هذا الميدان . ومناقشة المعادلة فقط لا يؤدي إلى الفهم الكامل للانقرائية واستخدامها . والمعادلة طريقة واحدة من عدة طرق للحكم على صعوبة مادة القراءة . ولقد رتبت Ruth Strang الطرق الشائعة ، وهي :

١- أحكام الدارسين ، والمدرسين ، والجماعة المهنية الأخرى .

٢- اختبارات الصعوبة في حجرة الدراسة والمكتبة .

٣- الطريقة الإكلينيكية Clinical .

٤- هذا بالإضافة إلى نوع التحليل الكمي المرتبط بالمعادلات ، وأكثر من هذا ، فلقد ظهرت معادلات حديثًا في تاريخ الانقرائية .

وربما اهتم الناس بالانقرائية (أو ما يعادلها الاستماعية) ؛ لأن الرموز تستخدم أولاً وتسجل ، لقد قال Corinthions ينبغي أن يكون ما ينطقه اللسان من كلمات مفهومة ، لأنك سوف تتكلم في الهواء .

وربما كانت أول محاولة مسجلة لفحص ما أسميناه الانقرائية Readability قام به في الحقيقة المدرسون الدينيون ، لقد **ذكرشيرنينج Chrening** أن هناك إحصاءات للكلمات والأرقام قام بها Talmudists في سنة ٩٠٠ بعد الميلاد . واستخدم تردد الحدوث للتمييز بين المعاني العادية وغير العادية . ولا غرابة في أن نجد أن الاهتمام الأول للانقرائية بين الكتاب الدينيين ، لأنهم كانوا معظم الأشخاص العصريين المتعلمين في هذه الأيام .

ولا نندهش كذلك أن نجد أن الخطوة التالية للاهتمام كان مـن قبـل التربـويين ، ولقد أشار **Gray** إلى أن دراسة عناصر الصعوبة التى درست بدأت منـذ قـرون مضت متصلة بقراءة الأطفال ، وإشارة لهذا ظهرت حـوالي سـنة ١٨٤٠م مـثلاً ، حينما اعتبرت سهولة الفهم في المفردات في كتـب القـراءة **Mccuffey** كـذلك بدأ إحصاء الكلمة في سـنة ١٨٩٨م قـام بـه **F.W. Kaeding** وفيمـا بعـد زود الألمان بأساس أكثر علمية بصلة المفردات بصـعوبة القـراءة والعمـل علـى بنـاء المفردات الأساسية . ولقد أحصى **Rubokin** الروسي قائمة مـن ١٥٠٠ كلمـة مألوفة في سنة ١٨٨٩م ويعتبر هذا العمل من أكثـر الأعمـال انتشـاراً في مجـال قوائم المفـردات في ذلـك الوقـت . والعمـل في إحصـاء الكلمـات الـتي كانـت المرحلة الأكثر أهمية قبل نمو المعادلات ، هذا العمل قد طبع سنة ١٩٢١م .

The teacher's word Book تـأليف **E. l. Thorudike** ، وتسـجيله للتردد الذي تحدث به الكلمة في المطبوع لم يؤثر فقط في تعليم المفـردات في المدارس ، بل أيضًا زودت بالأساس لعمل كل من **lively** و **pressey** في سـنة ١٩٢٣م في تنميـة الطريقـة الأولى لقيـاس الانقرائيـة الـتي يمكـن أن تعتـبر في الواقع معادلة Formula . ودراسات أخرى كثيرة متتالية للقراءة واللغـة أسسـت عمومًا على كتاب أو أكثر من كتب ثورنديك .

ومن الواضح أن المفردات اتفق على أنها عامل مهم في صعوبة القـراءة ؛ لأن كثيراً من الأعمال المبكرة ركزت عليها . ولقد وجـدت عـدة محـاولات لفصـل العوامـل الأخـرى ، وأشـار **Rubokin** مـثلاً إلى أن الاسـتخدام الزائـد للجمـل الطويلـة كمصـدر للصـعوبة . لكـن قـد كـان **L. A. Sherman** أسـتاذ الأدب الإنجليزي وتلامذتـه الـذين كـانوا أول مـن درس طـول الجملـة كميـاً كمؤشـر للأسلوب .و لقد حلل **Sherman** متوسط طول الجملة التي استخدمها الكتـاب المشهورون ، واكتشف اتجاهات عديدة مثيرة : وجد أن طـول الجملـة يتنـاقص عبر السنين ، مـن حـوالي ٥٠ كلمـة أثنـاء الفـترة المبكـرة (أيـام اليزابيـث) إلى

حوالي ٢٣ في عصره . حوالي ١٨٩٣م ، واتصالا بهذا وجد تطابقٌ بين تناقص الإسناد ، والزيادة في مدى الجمل البسيطة المستخدمة في الكتابة ، وما زال اتجاه آخر بين الكتاب هو الثبات الملحوظ في نمط طول الجملة التي استخدموها .

وأشار **Sherman** أنه يمكن تحليل عينات بدلاً من الكتب كلها ، كما يفعل مع صيغ الانقرائية اليوم . وهذا يؤدي أيضًا إلى استخدام تحليل طول الجملة للعمل الأدبي المعيب في حالة التأليف المتجادل فيه dispute ولقد استخدم **G.u.yule** تحليل طول الجملة ــ بمثل هذه الطريقة تمامًا ، مظهراً ـ باقتناع ـ ما ينبغي أن يكون ، والذين قاموا بعمل معادلات الانقرائية . أولا لم يعتمدوا ـ لسبب ما ــ على هذا العمل المبكر معتمدين على طول الجملة ، ولم يتبعوا المقترحات التي قدمها H.D. **Kitson** رائد علم النفس التطبيقي ، ولو أنه لم يقتنع كثيراً بالمصطلحات الكثيرة ، ولقد وجد أن كلا من طول الكلمة بالنظر إلى عدد المقاطع ، وطول الجملة ــ بالنظر إلى عدد الكلمات يناسب تماماً الطبقات المتميزة من المتعلمين .

كما أشار كلا من **Kitson&Bear** في دراستهما عن العلاقة بين عدد المقاطع في الكلمة وشيوعها ، ولقد وجدا أن هناك علاقة بين طول مقاطع الكلمة وقلة ترددها أو شيوعها والعكس بالعكس ، فالكلمة قليلة المقاطع كثيرة التردد والشيوع ، واستنتاجا إن قصر الكلمة تنبئ بأمرين : شيوعها وسهولتها .

وهناك حادثان في وسط القرن العشرين يستحقان الانتباه لإسهامهما في نمو الانقرائية . الأول كان هو القوة الدافعة impetus من الكتاب لحركة الانقرائية ، وبينما كان التربويون مهتمين أساسًا بمواد القراءة المناسبة للكبار والتعرف عليها بمعادلة formation في سنة ١٩٢٥م .

W. A Mc Call and lelah Mac Grabbi Standard test lesser in Reading.

• طرق تنمية المعادلات :

Methodology of formula development .

ينبغي أن تكون معادلة الانقرائية واضحة وسهلة التعرف ، فمن الممكن مثلاً مراجعة ما كتب في الانقرائية وإحصاء المعادلات التي وجدت ، فإذا كان التعريف الضيق Strict للمعادلة ــ على أنها معادلة انحدار regression equation مستعملة ، فالدراسات العديدة التي تستحق الإشارة قد تحذف ، وإذا كان الرأي الواسع للمعادلة كأي طريقة لقياس الانقرائية هو المقبول ، فمن الصعب أن نضع الحدود التي تستخدم في المعادلة .

وهذا الموقف يؤدي بنا أولا إلى تبديل للمصطلحات الأخرى للكلمة formula ولقد استخدم Klare مثلاً المصطلح : term أساسا ، واستخدم Dunlap Meamse أو Technique واستخدم Quantitative study : Chall وأدى هذا بالتالي ، إلى الفروق في عدد المعادلات المقررة ، ولقد عد Choll ٢٩ معادلة إلى عام ١٩٥٤م بينما عد Klue ٣٩ ، وعد Dunlap ٥٦ معادلة .

ومصطلح معادلة الانقرائية ــ كما أشير سابقًا ــ Readability formula يشير إلى طريقة قياس المادة المقصود ة intended ، كطريقة تنبؤية as a predictive device ، وتحديد طريقة الكاتب ، وغرضه ، ينبغي أن تزود بالتقديرات الكمية والموضوعية ، لصعوبة قطعة من القراءة ، دون حاجة لأن تجرى اختبارات على القراءة ، وأكثر من هذا ، ينبغي أن تكون الطريقة عامة بحيث تشمل جميع العوامل المؤثرة في السهولة والصعوبة .

• معادلات الانقرائية طريقة لتقدير النجاح الممكن الذي يحققه قارئ في القراءة وفهم قطعة مكتوبة :

معادلات الانقرائية طريقة لتقدير النجاح الممكن الذي يحققه قارئ في القراءة وفي فهم قطعة مكتوبة ؛ وهي تنبؤية ، بمعنى أنها تزود بتقدير الصعوبة للكتابة دون حاجة لأن يقرأها القارئ أو تجري اختبارات عليها .

وإذا كانت المعادلة تنبئ بصعوبة قطعة الكتابة ، فلابد من أن تكون هناك عناصر في الكتابة لابد منها لنجاح القارئ . وهذه العناصر تأتي من أربع ميادين عامة على الأقل : (طبقًا لمسح Gray وLeary ، المحتوى ـ الأسلوب ـ الشكل format ، والتنظيم) . ولقد رتبت حسب أهميتها ؛ فالأولان هما الأعظم أهمية ، ويرى المؤلفان أن المحتوى ، والشكل ، والتنظيم لا يمكن أن تقسم إلى عوامل للقياس يمكن أن تستخدم ، ولكن من سبقهما ومن أتى بعدهما ركزوا على الأسلوب في الانقرائية . ولقد وصلا إلى ٨٢ عنصر للأسلوب الذين شعروا أنها نافعة لكن ٦٤ من هذه يمكن أن يعتمد عليها ، و١٨ منها فقط حدثت بدرجة كافية في عيناتهما وهي مفيدة في التحليل والسؤال التالي هو : عما إذا كانت هذه العناصر متصلة حقيقة بصعوبة القراءة ، وإذا كانت إلى أي حد ؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابد أن يكون هناك أساس أو معيار ، لصلة عدد مرات حدوث عنصر بدرجة النجاح في القراءة . في دراسة Gray وLeary قد كان المعيار هو مجموعة من اختبارات القراءة في موضوعات مع أسئلة فهم علماً بأن الموضوعات كانت مدرجة بالنسبة للصعوبة على أساس عدد الأسئلة التي يجيب عنها حوالي ١٠٠٠ قارئ إجابة صحيحة .

ويتبع هذا ، تحليل كل قطعة لرؤية ما إذا كان وجدت بعض العناصر الأسلوبية أكثر أو أقل من حيث التردد حينما تصعب القطعة : passages . ومدى العلاقة لكل عنصر عبر عنها بمعامل ارتباط coefficient correlation، كما هي الحال في العادة . والخطوة الأخيرة لكل من Gray وLeary كانت هي جمع العناصر ذات التنبؤ العالي للصعوبة في معادلة . وطريقتهم كانت معادلة انحدار regression equation تزن العناصر المستخدمة بنسبة إسهامها في الدرجة الكلية .

وهذا الإجراء الحسم والتحليل للعناصر المحتملة ، وإحصاء تكرار العناصر والعلاقات بينها مع دلائل indices الصعوبة على أساس القطع ، وجمعها في معادلة انحدار يمكن أن تسمى النمط العام لنمو المعادلة ، لقد اختلفت المراحل بدرجة ملحوظة ، ولكن فى التفاصيل . إن من يعملون في المعادلة حديثا نادراً ما يعطلون أنفسهم في تحليل مدى واسع من العناصر كما فعل Gray وLeary وليس هذا ضرورياً للمعلومات المتراكمة في هذا الميدان .

الشيء الوحيد المشترك في كل أساس ، هو وجود تدريج الانقرائية في المواد المستخدمة . وخلف ذلك ، يتكون من مجموعات من الأحكام والسرعة في القراءة ، واختبارات الفهم ، ودرجات القدرة على القراءة ، وحتى درجات الانقرائية المستخلصة من معادلة أخرى . واتصال عدد من العناصر بالمعيار أو الأساس ، ولقد استخدم الباحثون الأوائل غالبًا الطريقة الفحصية inspection وفيما بعد استخدم الباحثون في العادة وسائل أخرى أكثر دقة كمعامل الارتباط وفيما بعد كذلك ، أدى العمل أيضًا على وجه العموم إلى معادلة الانحدار . Regression equation formula

• التاريخ التطوري للمعادلات :

Developmental history of formules

• المعادلة الأولى ١٩٢١-١٩٣٤م .

من الصعب أن نعرف أيا من الدراسات ينبغي أن تسجل على أنها الأولى . وكما أشرنا سابقاً استخدم H. D Kiston طول الكلمة بالمقاطع ، وطول الجملة بالكلمات ، كدلائل للصعوبة النسبية لصحيفتين ومجلتين في سنة ١٩٢١م . وعلى الرغم من حقيقة أن هذين العنصرين لا يمثلان كل العوامل المسهمة في سهولة أو صعوبة المادة المقرءوة فإن دراسة كلا من Bartha A. liveley و S.L. pressey . اللتين نشرت وقتهما عن حمل المفردات

vocabulary burden في سنة ١٩٢٣م . إن الباحثين فيما بعد ثاروا على عمل Kitsen ، وقربوا من المفهوم الحديث لمعادلة الانقرائية ، التي هي أكثر قربًا لعمل Lively و Pressey من عمل Kitsen .

ولقد حددت طريقة lively و pressey كي تؤدي إلى تقدير لصعوبة المفردات والدراسة مقامة على عينة من ١٠٠٠ كلمة مختارة بنظام من كتاب . ووقت التحليل التقريبي كانت ثلاث ساعات لكل كتاب وإجراؤها كان كالتالي:

Lively and pressey

مدى المفردات» عدد الكلمات المختلفة تحديد دليل الصعوبة قائم على تردد كل كلمة كما في :

Thorndere, Steaeher's word Book .

فالكلمة في الألف الأكثر شيوعًا تعطي قيمة من ١٠ والكلمة في الألف الثانية الأكثر شيوعاً فقط تعطى قيمة ٩ ... إلخ حتى قيمة الألف الأخيرة .

تحديد الكلمات ذات القيمة الصفرية ، عدد الكلمات التي ليست في قائمة ثورنديك ذات الـ ١٠,٠٠٠ كلمة التي هي دليل المفردات المألوفة .

حينما أحصيت متوسط الأرقام القياسية للكلمات مع الكلمات ذات القيم الصفرية وجد أن الكلمات المألوفة بلغت قيمتها ضعف الكلمات الصفرية وعلى هذا ، فالرقم القياسي المتوسط الأعلى ، هو الأسهل من حيث المفردات .

وكمعيار أو أساس للمقارنة بين الجداول indices استخدمت lively وpressey ١٦ قطعة مختلفة عن مادة القراءة ، حكم لها أنها ذات مستويات مختلفة من حيث الانقرائية ـ ولقد وجدتا أن الأرقام القياسية المتوسطة اتفقت بدرجة كبيرة مع تركيبها من حيث الصعوبة ، ولإقامة دليل يعتمد عليه أكثر ، حينما يكون ذلك مرغوبًا ، اقترحتا أخذ عينة من ١٠٠٠ كلمة أخرى

واستخرجتا متوسطات النتائج ، ولتوسيع تطبيق الجداول اقترحتا إيجاد معايير للصفوف المختلفة ، وأنماط الكتب .

ولقد أثار عمل lively وpressey آخرين لقياس صعوبة القراءة لكتب الأطفال ، فاستخدم كل من Woshburne , Mobel Vogel معادلة Pressey Lively لتحليل ٧٠٠ كتاب سماها على الأقل ٢٥ طفلاً من ٣٧,٠٠٠ طفل ، قرأوها خلال سنوات المدرسة وأحبوها . ولقد أخذت الدرجات لكل طفل من تسمية معنى الفقرة في اختبار Stanford للتحصيل .

ومتوسط الدرجة للأطفال الذين قرأوا الكتاب ، وأحبوه تحسب ، وتستخدم لتحديد مستوى الصف grade level . وهذا الترتيب الصفي استخرجت معاملات الارتباط مع درجات عامل (القيمة الصفرية) zero value في معادلة Lively , Pressey ، ومما يدهش له أن معامل الارتباط كان ٠,٨٠

ولقد كان عمل كل من Weshburne و Vogel مهماً ليس فقط في أنه كان أول دراسة تصديق validation لعنصر المعادلة المستخدمة لمعيار خارجي ، بل أيضًا مدت بأساس مبني عليه Washburne وVogel معادلتهما للانقرائية ، وأسلوبهما ـ بالتالي ـ هذه المعادلة تمثل النموذج الأصلي Prototype لمعادلة الانقرائية الحديثة .

لقد اختار Washburne , Vogel قطعا من ١٥٢ كتاب من الـ٧٠٠ كتاب التي من قائمتهما ، بحيث تمثل العينة الأصغر بدقة مدى صعوبة الكتب في الصفوف من ٣-٩ . وحللوا فيما بعد القطع passages بالنسبة لعناصر الأسلوب style elements . المحتمل أن تكون

منبئة بالصعوبة ، وفحصا عشرة من هذه العناصر بعناية ، وأخيرًا استخدما أربعة من معادلتهما ، وكان إجراؤهما كما يلي :

Ogal and Washburne :

عينة منتظمة من ١٠٠٠ كلمة من الكتاب الذي سيحلل ، ملاحظين حروف الجر :

- عدوا عدد الكلمات المختلفة في الألف كلمة (x2) .

- عدوا العدد الكلي لحروف الجر (x3) .

- أحصوا العدد الكلي للكلمات التي ليست في قائمة ثورنديك ١٠,٠٠٠ كلمة (x4) .

- أحصوا عدد الجمل البسيطة في عينة من ٧٥ جملة (x5) .

استخدموا معادلة الانحدار regression equation .

X1 (درجة القراءة) = 411x5 + 17.43 = 85 x2 + 101 x3 + 604x4

وهذه المعادلة هي ذات أهمية خاصة لأنها بالإضافة إلى مظهرها الحديث ، تؤدي إلى الدرجات ذات معامل الارتباط فيبلغ ٨٤٥ . مع درجات اختبار الأطفال الذين يقرءون ويحبون الكتب الأساسية .

• دراسة أخرى للانقرائية ظهرت في سنة ١٩٢٨م :

وكان لـ Edward Dalch وهي طريقة لقياس حمل المفردات vocabulary burden وحلل Dolch سلاسل الكتب المقررة ، مكونين من كتب ما قبل القراءة pre-reading إلى كتب الصف الخامس ، مستخدمًا الجداول الخمس التالية للصعوبة : Dolch .

- نسبة الكلمات المختلفة .

- نسبة الكلمات الصعبة (مستخدمًا قائمته التي جمعها) .

- درجة صعوبة الكلمات .

- التردد المتوسط للكلمات الصعبة .

- درجة الصعوبة للقراءة الإضافية .

ولم يجمع Dolch جداول إحصائياً ، بل اقترح أن يستخدم أكثر مـن واحـد منها وكان عمل A.S. lenerenz أول عمل تال يظهر ، ولـو أنـه اعـترف بتـأثير كل من Washburne وVogel فمقياسه للانقرائية كان واحد من المقاييس غير العادية ، في تاريخ الانقرائية ، وإجراؤه كان كما يلي :

Lenerenz first technique :

أخذ عينة متباعدة منتظمة من ١٠٠٠ كلمة وتحديد عدد الكلمات المختلفة.

- تسجيل العدد بداية من كل حرف للأبجدية ، إلى أن تنتهي كل الأبجدية .

- تحديد نسبة الكلمـات الـتي تبـدأ بــ W ، وh وb . وهـذه هـي الكلمـات السهلة ، وتحديد نسبة الكلمات التي تبدأ (i) و C هذه هي الكلمات الصعبة .

- الرجوع إلى جدول table المعايير للحصول على قيمـة تتطـابق مـع كـل نسبة .

- إخــراج متوسـط الخمـس قـيم ، وهـذه تزودنـا بدرجـة الوضـع الصـفي للمفردات .

ولقـد أشـار Levering إلى أن درجـة الوضـع الصـفي ينبغـي أن تفسـر في حدود اختبار استانفورد للتحصيل .

وإحدى عشرة عينة منها تندرج في الترتيب الصفي من ٢,٥ إلى ١٢,٥كانت الأسس لدراسة ، فالكلمات التي تبدأ بـ W وh وb أظهرت ترددًا عاليًا في مـادة بسيطة ، بينما هذه التي تبدأ بـ I أو c أظهرت تردداً ضعيفاً .

والوسيلة الثانية Levering كان ابتعادًا كاملاً عن الوسيلة الأولى . أكثـر مـن تسجيل الكلمات المبتدئة من حروف معينة ، ولقد استبدلها بالآتي :

- **معادلات أخرى للانقرائية :**

وهنـاك معـادلات أخـرى ، منهـا معادلـة : George R. Johnson ، الـذي اعتمد في بناء معادلته على ٣٠ عينة كل منها ١٠٠ كلمة ، وكان يعـدد عـدد الكلمات ذات المقاطع المتعددة : polysyllabic والدليل الذي أورده هو :

١- يفهم الطلبـة أكثـر الكلمـات التـى تتكـون مـن مقطـع واحـد أكثـر مـن الكلمات ذات المقاطع المتعددة .

٢- زيـادة نسـبة الكلمـات متعـددة المقـاطع مـع تنـاقص الـتردد في قائمـة ثورنديك .

٣- الزيادة في نسبة الكلمات كثيرة المقاطع مع زيادة المرحلة ، ومع المـادة التي تقدم للمستويات العليا .

٤- الزيـادة في نسـبة الكلمـات متعـددة المقـاطع في الكتـب الـتي تكتـب للصفوف العليا .

٥- الصـلة القريبـة بـين النسـب المئويـة للكلمـات المتعـددة المقـاطع مـع الكلمات الفنية المستخدمة في سبعة كتب .

وهناك معادلات أخرى لكل من : Patty and Pointer اللذين حددا مقياس لحمل المفردات vocabulary burden وهذا هو الإجراء :

- اختيار عينة تحليل المفردات من الصفحة الخامسة وتكرارتها (٥،١٠،١٥).
- تحديد قيمـة الكلمـة مـن قائمـة ثورنـديك ، (index number) لكـل كلمـة مختلفة .
- تحديد تردد كل كلمة مختلفة كما توجد في العينة السابقة .
- تحصيل القيمة الوزنية Weighted value(W.V) لكل كلمة بجمـع الـرقم القياسي عند ثورنديك Theorndike in dex(T. T. N) .

- تحديد متوسط القيمة الوزنية للكلمة (A.W.W. V) بتقسيم القيم الكلية (T.W.V) على مجموع الكلمات في العينة (T. W.S) .

حساب الرقم القياسي (I. N) متوسط قيمة الكلمة على المدى (R) أو عدد الكلمات المختلفة في كل عينة ، وطبق في كل المعادلات التالية :

$$I.\ N = \frac{T.\ W.\ V}{T.\ W\ .\ S} \div R.\ \text{or}\ I.N =$$

$$\frac{T.W.V}{T.W.S} \times \frac{1}{R} \quad \text{Or}\ 1N =$$

$$\frac{T.W.V}{(T.W.S)R}$$

ويمكنك أن تحدد حمل المفردات لسنة كاملة فى المدرسة الثانوية باستخراج متوسط الرقم القياسي .

وفي حالة كل من الرقم القياسي : Number index average index number والقيمة المنخفضة نسبياً تشير إلى صعوبة المقررات ، والعالية تشير إلى سهولة المفردات .

- **معادلة ثورنديك Thorndike :**

أخذ عينة على الأقل ١٠,٠٠٠ كلمة من قائمته الأخيرة (٣٠٠٠٠) ألف كلمة .

- عد الكلمات التي جمعتها والتي في الأنواع المختلفة لكتاب : the teacher's word Book ارجع consult إلى المعايير لكل صف كما حددها ثورنديك ، (مثلا ، الصف الثالث يبدأ من ٢٥٠١-٣٠٠٠ كلمة من قائمة ثورنديك .

ويعتبر عمل ثورنديك الأخير في الفترة الأولى ، هذه الفترة تتميز بدفع الانتباه الأولى للمفردات كأساس للتنبؤ بالانقرائية ، والاعتماد على قائمة ثورنديك .

The teacher's word Book كأساس لقياس صعوبة المفردات ، واستخدام المعيار الخام النسبي في صعوبة القراءة ، use of relatively crudebenchmark of Reading difficulty .

• الفترة من ١٩٣٤م - ١٩٣٨م :

هناك أربع معادلات جديدة ظهرت في سنة ١٩٣٤م وأحدها كانت معادلة ثورنديك التي سبق أن أشرنا إليها ، وفي الحقيقة فالدراسة الأولى التي طبعت في سنة ١٩٣٤م كانت لـ Ralph Ojemann الذي بدأ في بحث قدرة القراءة بين الكبار ، والعوامل المتصلة بصعوبة القراءة ، وخصائص المواد في المراحل المختلفة للصعوبة ، ولكى يفعل هذا ، رتب ١٦ موضوعا في كل منها ٥٠٠ كلمة ـ من حيث الصعوبة ـ كما حددتها درجات اختبار الموضوعات عليهم . وبدأ ايري يبحث في صلة ١٦ عاملاً نوعياً بصعوبة الموضوعات . وهذه العوامل التي درست هي :

• عوامل الجملة : Sentence factors :

أ- عدد الجمل البسيطة .

ب ـ عدد الجمل المعقدة .

جـ ـ عدد الجمل المركبة .

د ـ عدد الجمل غير المستقلة dependent clauses .

هـ ـ عدد حروف الجر .

و ـ عدد حروف الجر علاوة على صيغ المصدر .

ز ـ متوسط طول الجمل .

ح ـ نسبة الكلمات الكلية لمجموع الكلمات في القطعة .

● **عوامل المفردات vocabulary sentence :**

أ- نسبة الكلمات في الألف الأول عند ثورنديك .

ب ـ نسبة الكلمات في الألفين الأول عند ثورنديك .

جـ ـ نسبة الكلمات المعروفة عند ٩٠٪ من تلاميذ الصف السادس .

د ـ الصعوبة المتوسطة للكلمات المختلفة .

هـ ـ الصعوبة المتوسطة لكل كلمة .

● **العوامل النوعية : qualitative factors**

أ- الصلات الحسية في مقابل الصلات المجردة .

ب ـ الالتباس في التعبير Confusion in expression .

جـ ـ عدم التناسق incoherence في التعبير .

ومن عوامل الجملة ارتبطت ثلاثة عوامل بنسبة ٦٠٪ أو أكثر مع المعيار (أعداد الجمل البسيطة ، عدد حروف الجر وعدد حروف الجر مع المصادر) . وكل عوامل المفردات ارتبطت بنسبة ٦٠٪ أو أكثر . ولو أنه شعر أن العوامل النوعية مهمة بدرجة معقولة ، فلم يقسها كمياً ، وعلى هذا لم يحسب معامل الارتباط لها مع المعيار : criterion .

● خطوات تحديد العوامل التي تؤثر على صعوبة القراءة للكبار ذوي القدرة المحدودة في القراءة :

لقد ظهر البحث التالي في سنة ١٩٣٤م قام به كل من Dole و Tyler ، ولقد كانت لدراسة العوامل التي تؤثر على صعوبة القراءة للكبار ذوى القدرة المحدودة في القراءة .

وهذه هي الخطوات :

- إيجاد Secure معيار صادق لصعوبة سلسلة من الفقرات .
- إيجاد دراسات كمية للعوامل المؤثرة على الصعوبة .
- إيجاد سلسلة من معاملات الارتباط بين العوامل وجدول الصعوبة .

والمعيار الذي استخدم كان سلسلة من ٧٤ قطعة عن الصحة الشخصية ، وسئل الأشخاص أن يختاروا الأفضل والأردأ ، من الاستنتاجات من بين إمكانات خمسة ذكرت لكل ، وعلى هذا تؤدي إلى تنظيم للقطع في ضوء الصعوبة .

والخطوة التالية لكل من Dole و Tyler كانت إيجاد معاملات الارتباط لـ٢٥ عاملاً مع المعيار ، وهي يمكن أن تجمع بالتقريب فيما يلي :

١- المفردات المألوفة ، الكلمات المعروفة للقراء .

٢- الكلمات السهلة ، ٧٦٩ كلمة شائعة ـ في الألف الأولى عند ثورنديك ، وفي قائمة الكلمات للاتحاد العالمي لرياض الأطفال . The international union of kindergarten

٣- الصعوبة فى الكلمات غير المألوفة ، ولقد رتبت بناء على استخدام قائمة Dole ذات ٨٠٠٠ كلمة للتلاميذ في الصفوف ٤، ٦، ٨ .

٤- نمط وطول الجملة المستخدمة ، بسيطة ، معقدة ، مركبة compound .

٥- عدد العبارات Clauses والجمل الإضافية prepositional phnases .

٦- عدد الضمائر الشخصية : personal pronouns .

٧- عدد الكلمات ذات المقطع الواحدmonosyllabic .

٨- عوامل أخرى متنوعة : Miscellaneous

وعشرة من هـذه العوامـل كانـت لهـا معـاملات ارتبـاط ٠,٣٠ أو أكثـر مـع المعيار ، والعلاقات الأقرب وجدت بالنسبة لعدد الكلمـات الفنيـة المختلفـة في القطعة وعدد الكلمات الصعبة ، وعدد الكلمات غير الفنية ، في القطعـة ، وغـير المعروفـة مـن ٩٠٪ مـن تلاميـذ الصـف السـادس ، وعـدد الكلمـات المختلفـة الصيغة وغير المألوفة في القطعة . وأعظم التجمعات للعوامل فاعلية هي :

أ- الكلمات المألوفة .

ب ـ الكلمات الصعبة وغير المألوفة .

جـ ـ طول الجمل clauses .

والدراسة الأخـيرة الـتي ظهـرت في سـنة ١٩٣٤م كانـت دراسـة Mcclusky واختار قطعـة مـن كتـاب خيـالي fiction وكتـاب للعلـم السياسـي political science ، وللاقتصاديات ، ولعلم الاجتماع ، ولعلـم النفسـي ، وللطبيعـة . ثـم كون الأسئلة الحقيقية على أساسها واسـتخدم Deushed اختبـارات السـرعة في القراءة (واحد من البـاحثين القلـة الـذين اسـتخدموا السـرعة في القـراءة كـدليل للانقرائية) وأخيراً درس الأمور التالية كمسهمات ممكنة في الصعوبة .

عدد الأفكار في كل مائة كلمة .

عدد الحروف في كل كلمة (المتوسط) .

عدد الكلمات في كل جملة .

عدد الأنماط المختلفة ـ للأسمـاء المسـتخدمة (الأسمـاء المألوفـة في مقابـل الأسماء غير المألوفة) .

ووجد أن الصعوبة اختلفـت مـن حيـث المـادة ، فالخياليـة fiction أسـهل ، والطبيعة أصعب ، لكن المادة السهلة فيها أيضاً كلمات حسية وقصيرة ، وجمـل بسيطة ، ولا يوجد فرق له قيمـة في عـدد الأفكـار في كـل ١٠٠ كلمـة بالنسـبة لكل من المادة السهلة والصعبة .

والدراسة التالية في الظهور دراسة Bermiceleary W. S: Gray اللذين أكدا ليس فقط الاتجاه نحو الدراسات التفصيلية للانقرائية . بل أيضًا إلى الابتكارات فيها cerios ، ففي بدايات ١٩٣٤م تقريبًا وفي وقت واحد نشر Gray و Lerry كتابهما what makes a book Readable ، وفى سنة ١٩٣٥م كان مقالهما بنفس العنوان تسجيل لتكميل كثير من عملها الأولى الذي ظهر في سنة ١٩٣٤م .

ولقد قام Gray و Lerry بمسح للعوامل التي لم تبحث والتي تسهم في الانقرائية ، ومن آراء حوالي ١٠٠ خبير ، واستجابات ١٧٠ مكتبياً أدت إلى ٢٨٩ عاملاً وقد نظمت هذه في أربعة أنواع :

المحتوى ـ أسلوب التعبير ـ الشكل الخارجي format ـ والملامح العامة للتنظيم ، ومن هذه كان نوع الأسلوب يحتوي على ٨٢ عاملاً التي اختيرت للدراسة المتنوعة .

وإجراء Gray و Lerry كان :

- اختيار قطعة من ١٠٠ كلمة من كل فصل في الكتاب الذي سيحلل .

- **تحليل كل قطعة لتحديد :**

أ- عدد الضمائر الشخصية .

ب ـ عدد الكلمات الصعبة المختلفة التي لا توجد في قائمة Dole و٧٦٩ كلمة .

جـ ـ متوسط عدد الكلمات في كل جملة .

د ـ نسبة الكلمات المختلفة .

هـ ـ عدد الإضافات prepositional phrases .

- **حساب متوسط حصول كل عنصر في الكتاب ككل .**

وفي نهاية الفترة كانت وسيلة كل من Marriss و Halverson هـي تحليـل الكلمات ، لكنها تختلف عـن الطـرق الشـائعة في أن الكلمـات الـتي تحلـل في السياق فقط ، فمشكلة المعاني السهلة في مقابـل المعـاني الصـعبة ، نقـد شـائع لتحليل الكلمات المنفصلة عن سياقها .

وباعتبار الكلمات الأساسية Key أو كلمات المحتوى content والأفكـارهي التي قد حللت .

وهذه الفترة تتميز باستخدام :

١- كثير من العوامل إذا قورنت بما سبق .

٢- أقل تأكيدًا على قائمة ثورنديك .

٣- تزايد الاهتمام عمومًا بمعيار مناسب .

- **معادلات الفاعلية : Effectiveness formulas** (١٩٣٨-١٩٥٣م):

مـن حـوالي سـنة ١٩٣٨م فصـاعدًا أكـدت معـادلات الفاعليـة ، وبسـاطة الاستخدام ، وأهم المعادلات التي ظهرت هي :

معادلة Washburne - Morphett : وهي تحسين لمعادلتهما السابقة .

وظهرت كذلك معادلة Yoakam سنة ١٩٣٩م والإجراء :

- اختيار عشرة صفحات منتظمة من كتاب كعينة للتحليل .
- تحديد دليـل بالأرقـام لكـل الكلمـات الـتي وراء الألـف الثالثـة في قائمـة ثورنديك ـ معطيًا ٤ درجات إلى عشرين درجة ـ وحتـى الكلمـات الـتي وراء ذلك تعطى عشرين .
- عمل دليل بالأرقام لكل صفحة ، وذلك بقسمة دليل الأرقام لكل الكلمـات التي أخذت ٤ فما فوق على عدد صفحات العينة ، واستخرج المتوسط .

- تحديد الصف Grade بالرجوع إلى Reading difficulty scale .

وعملت المعايير لحجم الصفحة ، (عدد الكلمات الجارية) وشملت المعايير الصفوف من ٢-١٤ ومن الصيغ التى اعتمدت على عمل :

. Kessler معادلة Gray - Lerry

ومن أشهر المعادلات في هذه الفترة معادلة Rudolf Flesh وترجع شيوع هذه المعادلة إلى أنها لفتت نظر كثير من الصحفيين ، ورجال الأعمال والحكومة ، وكانت المعادلة تستغل في دوائر التعليم ، لكنه جعل المعادلة ـ مفهوما مهما ـ في معظم ميادين الاتصال الجماعي .

وعاب Rudoll على المعادلات الموجودة .

١- أنها اعتمدت على عامل واحد هو عامل المفردات .

٢- أنها غير مناسبة للكبار .

٣- أنها لم تلتفت بدرجة كافية إلى الكلمات المجردة ، التي تلعب دوراً في تحديد الصعوبة .

٤- وهو يشعر بأن طول الجملة كان مقياسًا كافيًا .

ولقد استخدم Flesh : الكلمات المجردة ، والمورفيمات الملحقة affixed Morphemes .

والمعادلات المشهورة بعد معادلة flesh كانت لكل من Charll و Dole سنة ١٩٤٨م لقد قالا :

١- إن الاعتماد على قوائم الكلمات الأكبر تنبأ أكثر ، على الخصوص في المستويات العليا للصعوبة .

٢- إحصاء المراجع الشخصية personal references غير ضروري .

٣- الصيغ الأقصر ، والأكثر فاعلية يمكن أن تنمى ، تستخدم فقط عامل الكلمة والجملة .

وهذه هي الطريقة :

١- اختيار ١٠٠ كلمة كعينات من خلال المادة التي ينبغي أن ترتب .

٢- حساب متوسط طول الجملة بالكلمات (x2) .

٣- حساب النسبة المئوية للكلمات خارج قائمة Dole ذات الـ ٣٠٠٠ كلمة (x1) تطبيق القاعدة :

$$Xc50 = 1579x1 + 496x2 + 3.6363$$

و Xc50 يشير إلى درجة صف القراءة للتلميذ الذي يجيب عن نصف أسئلة اختبار الفقرة بطريقة صحيحة .

ومن المعروف أن معادلات flesh و Dole - chall كانت لمواد الكبار .

وهناك معادلتان اهتمتا بمواد الأطفال ظهرت سنة ١٩٤٨م وأولاهما Dolch التي كانت طريق لتحديد صعوبة القراءة ، للكتب المقررة : textbooks ، ولقد فحص ثلاث جهات يختلف كل كتاب منها عن الآخر :

١- العوامل الطبيعية physical .

٢- عوامل المحتوى content factor .

٣- طريقة التمثيل أو العرض (الجمل) : presentation

ولأن الأولين ليسا دائمًا مضبوطين عند كل من الكاتبين والناشرين «الإخراج» لمادة القراءة المدرسية ، قرر Dolch أن يركز على العامل الثالث : (تركيب الجمل) .

وكبحث عن عوامل معادلة ، أشار Dolch إلى التقدم المطرد في الإحصاءات التي أشار إليها حينما ينتقل من صف إلى صف آخر في مجموعات كتب المدرسة ، والدراسة الثانية لمواد الأطفال كانت لـ Lester And Viola Wheeler .

• طرق أخرى لقياس الانقرائية :

سبق أن أشرنا إلى الميل إلى اعتبار الانقرائية في حدود معادلتها formula ، أو على الأقل اعتبار قياس الانقرائية فقط في هذه الحدود ، ولقد وجدت طرق أخرى ، منها المدخل الفردي أو الإكلينيكي clinical ، مثل الذي استخدمه ، ClerenceRevey ، ومنها الاستخدام الشائع لأحكام الدارسين أو المدرسين ، أو الخبراء الآخرين ، كمشيرات للانقرائية . وينبغي أن نلاحظ أن الوسيلة الأخيرة وخاصة في الدراسات غير المقننة معرضة لخطأ ملحوظ . ولهذا فالذين استخدموا الأحكام استخدموها متصلة بمعادلات الانقرائية .

وكذلك هناك طريقة أخرى هي استخدام الاختبار ، وخاصة هذه التي تأخذ شكل اختبار الفهم ، أو السرعة .

وطريقة أخرى هي استخدام وسيلة مقارنة مزدوجة ، حيث تقارن كل قطعة أو موضوع محكم عليه مع النقطة الأخرى.

وهناك طريقة أخرى تسمى : peak - stress method .

التي يطلب فيها من القارئ أن يبين الكلمات التي يضغط عليها لو قرأ القطعة بصوت عال ، (طريقة الحذف) .

وهناك طريقة أخرى هي : cloze method ويطلب من الدارس أن يملأ الخانات التي فيها كلمات محذوفة ، ولكن Clapans لم يجد صلة بين مقاييس الحذف مع الانقرائية كما قيست بمعادلة Flesh .

• مشكلة تعدد المعنى لكلمة واحدة في القوائم :

ترى Marie Mehl أنه ينبغي أن يعد كل معنى مختلف ، كلمة جديدة أكثر من إضافة التردد للكلمة وذلك في قائمة للمفاهيم .

واستخدم Dixie Marcum تعريفاً عاماً نوعاً ما للمفهوم ، وذلك قائم على الأقل على فكرة المعاني في السياق .

ومن قوائم معاني الكلمات :

Lorge's the semantic count of the 370 commonest English words .or : Lorgc and Thorndike's Asenontic count of English words .

وأحد النتائج الأكثر أهمية كانت أن الكلمات الأكثر شيوعًا لها تنوع أكثر في المعنى .

ونوع آخر من دراسات الانقرائية ركز على دراسة المفردات وحدها vocabulary ، ونوع أخر ركز على حصر الدراسات التي تبحث الاختلاف في أسلوب الكتابة أكثر من صعوبة الأسلوب .

- **تطبيقات مقاييس الانقرائية :**

في كل العصور اهتم المدرسون في كل الصفوف والمستويات العقلية بالانقرائية للمواد المكتوبة التي يحددونها ، ويجب أن يصنعوا حكمًا بإمكانية المناسبة suitability على أفضل الأسس المتاحة ، وحتى الناشرون يهتمون بالاستخدام الواسع للمعادلة ، وبها يستطيع الناشرون أن يوزعوا عدداً كبيراًمن المجلدات الكبيرة .

وفي التعليم الابتدائي كان التأكيد الأساسي على كتب القراءة ، لكن هناك دراسات في التاريخ والجغرافيا ، والعلوم العامة ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضة ، والإنجليزية ، والإملاء ، والشعر ، والأدب العام في التعليم الثانوي ، وفي التعليم الجامعي college ، وفي تعليم الكبار Adult education .

واستخدمت المعادلات في : الأعمال ، والصناعة ، business , industry وفى الصحافة journalism والاتصالات الجماهيرية والكتابة القانونية ، والحكومية ، والاختبارات النفسية والاستفتاءات ، والكتابة ، والكلام ، واللغات الأجنبية .

وعلى هذا فمن الواضح أنه ليست هناك عملية ذات حجم معين يمكن أن تعتبر أفضل في كل المواقف .

● اعتبارات أساسية عند القارئ :

تستحق كتب القراءة الاعتبار الأول في تحديد الانقرائية . والمعيار الأخير للانقرائية هو تأثير القطعة على قارئ معين ، لا لدرجة الانقرائية .

● مستوى القراءة Reading level :

كثير من المعادلات محددة للتزويد بدرجات الانقرائية المدرجة في مستويات القراءة . وهذه المستويات في حدود المواد متوسط الصعوبة للتلاميذ المتوسطين في صف معين . وهذه المستويات مبنية على نتائج الاختبارات المقننة . وفي بعض الحالات فأساس الفهم أومعياره للقطعة هو الإجابات الصحيحة لـ ٧٥٪ من أسئلة الفهم ، وفي بعض الحالات ٥٠٪ وهذه في حد نفسها مسئولية أخطاء بعض المعادلات . وكما أشير سابقًا ، فالاتفاق على مستوى معين للقدرة القرائية في حاجة إلى بحوث كثيرة .

● اتصال القراءة بالمستويات التربوية :

يظهر أن التنبؤ بمستوى القراءة عن طريق المعادلة سوف يكون أعظم دقة لكتب القراءة في مستوى الصف الابتدائي : primary خبرة القارئ Reader experience والخاصية التي تلعب دوراً كبيراً في تحديد الانقرائية هي خلفية القارئ وخبرته السابقة بالموضوع المقروء .

● الدافعية motivation :

إحدى حقائق علم النفس هي أن الدافعية كالقدرة ضرورية للتحصيل ، وهذا بالنسبة للقراءة ، نوع من أنواع السلوك الإنساني .

● **الاعتبارات الأساسية في المادة المكتوبة :**

تعقيد اللغة ـ يجعل تحليل الاعتبارات الأساسية في المادة المكتوبة ممكناً في عدة مستويات ، والباحث يمكن أن يبدأ ببساطة من الدراسات المتاحة لعوامل الأسلوب ، الموجودة للتنبؤ بالانقرائية وهذه العوامل ــ بالتأكيد ــ هي المصدر الأساسي للمعلومات هنا .

● **وحدات التحليل units of Analysis :**

الوحدة الأساسية للتحليل لكل من عامل المعادلة وكمقياس لطول القطع القياسية هي الكلمة . وهذه الوحدة كافية بالتأكيد وواضحة ، ولكنها الوحدة الوحيدة الممكنة ، والوحدة الأصغر هي الحرف letter .

وقد يعتبر المقطع syllable وحدة ، وقد تستخدم العبارة phrase أو clause كوحدة ، أو الجملة ، ولم يعتبر ما بعدها في الانقرائية ما عدا Flesh الذي رفع بعض الانتباه للفقرات في سنة ١٩٥٨م ، ولكن من مراجعة البحوث السابقة يبدو أن الوحدتين الأساسيتين في التحليل هما : الكلمة word والجملة sentence .

● **التحليل العاملي لعناصر الانقرائية :**

وقد تبين من دراستين للتحليل العاملي ما يلي :

١- أن العناصر كلها يمكن أن تجمع في عاملين أساسيين صعوبة الكلمة والجملة : word and sentence difficulty .

٢- من الاثنين ، صعوبة الكلمة هي الأكثر أهمية بالتقريب .

٣- من العوامل الباقية ، ليس هناك عامل واضح بدرجة أن يغطي اسمًا كافيًا .

وأي تفسير للأسباب الكامنة للفاعلية النسبية لمعادلات الانقرائية في الظروف الخاصة ، ينبغي أن يوضع في اعتباره هذه العوامل :

١- عامل الكلمة the word factor :

الكلمة هي الوحدة الأعظم أهمية في تحليل المادة المكتوبة ، وهي الوحدة الطبيعية في هذا ، وقد استخدمت أكثر من أي عامل آخر في التنبؤ بالقراءة . ولقد عدت كذلك لأنها أكثر حدوثًا في دراسات التحليل العاملي لعناصر الانقرائية .

٢- تكرار الكلمة والتعرف :

ومنذ اهتم بالتكرار frequency ، فالانقرائية في الإنجليزية ، كان المعلم العظيم ظهور قائمة ثورنديك سنة ١٩٢١م ، سنة ١٩٣٢م ، سنة ١٩٤٤م ، وهذه الطبعات جعلت من الممكن والسهل استخراج التردد لمعظم الكلمات المستخدمة في النثر الإنجليزي . وكذلك ظهرت دراسة Davis Howres لبيان العلاقة بين التردد وسرعة التعرف على الكلمات وهذه الدراسة والدراسات الأخرى التي بعدها أظهرت ، أن العلاقة إيجابية تبلغ أحيانًا ٩٩ ولكن ينبغي أن نعلم أن قائمة ثورنديك ، لا تزودنا بقيم التكرار للكلمات في ميادين خاصة .

ومثل هذه العلاقة تبين صدق الدراسات التي تظهر العلاقة الكبيرة بين الانقرائية والسرعة والكفاية في القراءة . ويبدو واضحًا أن السرعة في القراءة تزداد مع استخدام الكلمات التي تحدث بشيوع أكثر . ويمكن أن يشرح سبب هذا في حدود قيمة الكلمة التي ينبغي أن ترى من حيث التردد ، ولقد وجدت بعض الدراسات التي قام بها Luther Huseley أن هناك علاقة بين التردد وقيم الكلمات الضرورية للتعرف ، والسرعة في القراءة تزداد حينما تكون الكلمات المستخدمة شائعة ، لأن الكلمات الأقل شيوعًا تحتاج إلى وقفة بصرية قبل أن تتعرف الكلمة .

ومن الطريف أن نعرف أن الكلمات تقل حروفها كلما أصبحت أكثر حداثة ، وتوجد علاقة بين عمر الكلمات (ومن ثَمَّ تردد الاستخدام) وطولها ، وتصير الكلمات أقصر مع الزمن ، (والاستخدام usage).

ومن الأهمية بمكان في دراسة الانقرائية أن نرى أن طول الكلمة متصل بسرعة التعرف .

٣- التردد والدلالة ، المعنى والتعلم :

Frequency and familarity, Meaning and learning :

تردد الكلمة يمكن أن ينتج أثرًا على الكفاية في القراءة ولكن هل يتوقع أن يكون له أثر على المعنى والفهم . لقد أشار Drriveiglorge إلى أن الكلمات الأكثر شيوعًا في الإنجليزية لها عدد أكبر من المعاني من الكلمات الأقل شيوعًا .

والتردد frequency متصل بسهولة التعلم ، وبالمعنى . ولكن هل التكرار وجه كاف في الفهم comprehension ، يبدو أن هناك عوامل أخرى غير التردد تلعب دروًا هامًا في تحديد الفهم وهذه العوامل هي : مستوى التجريد ، والمراجعة ambiguity حتى في المسألة الأسهل في التعلم للكلمات في القوائم ، وعمل Haogen يشير إلى أهمية مثل هذه العوامل الإضافية مثل : إيضاح المعنى بألفاظ متعددة Multi-verbally والسياق الواضح association value .

٤- عامل الجملة : sentence factor

وهذه هي الوحدة الثابتة المهمة في الانقرائية ، وتأتي أهميتها من زاويتين : أنها كانت أحد العوامل التي بحثت في المعادلات ، ودرست خصائص الجملة من ناحيتين الطول length والتركيب structure أو التعقيد complexity وطول الجملة والتركيب متصلان ، ولقد وجد أن الطول ،

والتركيب يختلفان مع الأنماط المختلفة للجملة ، ومع الأفراد المختلفين ومع الجماعات المختلفة ، لكن يبقى طول الجملة أحد العوامل الأساسية في تحديد الانقرائية .

ولكن لماذا طول الجملة عامل مؤثر ؟

السبب الأساسي ـ كما يبدو ـ يوجد في مدى الذاكرة Memory الإنسانية ، القدرة على استدعاء المادة بعد تمثيلها مرة واحدة فقط ، فلقد أثبتت الدراسات أن مدى الذاكرة يختلف مع الأعمار ، ومع القدرة الفكرية للأشخاص ومع طبيعة المادة المستخدمة ، فالتذكر أطول مع الكبار والأذكياء ، ومع الكلمات في السياق .

* * *

الفصل السادس

دراسات تطبيقية حول العلاقة بين لغة الأطفال الشفوية وبناء كتب القراءة وتقويمها .

أشـير فيمـا سـبق إلى أن كتـب القـراءة في الصـفوف الأولى مـن المرحلـة الابتدائية ينبغي أن تستخدم لغة سهلة واضحة تناسـب المسـتوى اللغـوي لطفـل هذه الصفوف . وهناك مستويان للغة الطفل في هذه المرحلة :

المستوى الأول (اللغة المفهومة) وهي اللغة التي يختزنها الطفل في ذاكرته ويفهم بها من حوله وما حوله وتسمى (المفردات السالبة).

والمستوى الثاني للغة الطفل هو مستوى (المفردات المسـتخدمة) ، وهـي المفردات التي يسـتخدمها الطفـل في التواصـل الفعلـي بمـن حولـه ومـا حولـه وتسمى (المفردات الإيجابية).

- أولاً : لغة كتب الأطفال وما ينبغي أن تكون عليها :

لقد أجريت عدة دراسات لتحديد المفردات المفهومة للطفل قبل المدرسـة . ومن بين هذه الدراسات دراسة M.E. Smith الـتي قاسـت المفـردات المفهومـة لـ٢٧٣ طفلاً في أعمار ثمانية أشهر إلى ست سنين ، وذلـك بواسـطة عينـة مـن قائمة ثورنديك ١٠,٠٠٠ كلمة .

ولنفس هذا الغرض أقيمت دراسات في معرفة الأطفـال لمجموعـة مختـارة ، وذلك لتقدير حجم مجموع المفردات للأطفال في عمر معين .

وفي طريقة اختيارالعينة تختار الكلمات أحيانًا بطريقة عشوائية من المعجـم بحيث تختار الكلمـة الأولى والأخـيرة مـثلاً مـن كـل ٥ صـفحات . والكلمـات المختارة في الصيغة ينبغي أن تكون ثابتة . ويفترض أنه إذا مثلت الكلمات التي في المعجم ، فإنه يمكن على هذا تقدير مفردات الطفل .

● اختبار Watts في عد الكلمات :

لقد استخدم Watts اختبار مفردات صغيرة من مائة سؤال ، والإجابـة عـن كل الأسئلة تكون معروفة للطفل المتوسط في عمر ثمان سنوات ونصـف .

ومن ثَمَّ فالمائة كلمة التي لابد أن يجيب بها الشخص عن الأسئلة توجد في قائمة الـ ٦٠٠٠ كلمة الشائعة . ويبدو أنه يمكن أن نستخلص الحجم الممكن لمفردات الشخص المختبرمن نسبة الإجابات الصحيحة على اختبار المائة كلمة ، ولتكن ٦٠٪ ونضرب ٦٠٪ في ٦٠٠٠ كلمة .

٦٠٠٠×٦٠÷ ١٠٠= ٣٦٠٠ كلمة من مفردات الطفل الذي أجاب عن الاختبار .

وكثير من الانتقادات يمكن أن توجه إلى هذه الطرق ، بل أيضًا المفردات المفهومة للطفل يمكن أن تعد ، وهنا يبدو سؤال .

هل من الإنصاف ـ حقيقة ـ في الاهتمام بمادة القراءة أن ندخل فيها الكلمات المفهومة للطفل دون اعتبار لحدوثها في كلامه ؟!

وكما أشرنا سابقًا ، فإن الكلمة التي تقدم للطفل في قراءته المباشرة ينبغي ـ ليس فقط ـ أن تكون مفهومة لديه ، بل ينبغي أن تتصل بخبراته وميوله .

يقول إنجلز : ومن الضروري أن تكون الأفكار التي تقدم للأطفال في المرحلة الأولى من القراءة مستخلصة من الأفكار التي يواجهونها في الحياة الواقعية . حتى يمكن أن تتحقق الفائدة الكاملة من البيئة من السيطرة على فن القراءة . وهذه الأفكار يمكن أن تصل إلى الأطفال ـ بطريقة سلسة ـ من خلال الكلمات الواقعية التي يستخدمها الأطفال في كلامهم ، ستكون هذه الكلمات أيضًا مفهومة .

تعالى نركز ـ من ثم ـ على مفردات الكلام وتترك المفردات المفهومة لنتناول ـ فقط ـ بالتقدير الحجم التقريبي للمفردات المتعرفة من الأطفال في أي عمر ، على الخصوص بعد الوصول إلى سن الرياض .

• وسائل اتبعت لتعرف مفردات لغة الأطفال :

والوسائل التي تتبع عادة لتعرف مفردات الكلمات للأطفال الصغار :

الأولى : يسجل الباحثون كلمات الأطفال كأفراد . وذلك بتسجيل مفـرداتهم في مرحلة مبكرة وتسجيل الإضافات في فترة تالية . **والثانية** : تسـجيل كلمـات الأطفال في جماعات .

وكلتا الطريقتين لهمـا مزايـا وعيـوب . فـالأولى انتقـدت لحقيقـة أن الأفـراد المدروسين عادة فوق المتوسـط في الـذكاء والمسـتوى الثقـافي للبيئـة ، وهـذان عاملان يؤثران تأثيرًا كبيرًا في مفردات الطفـل . وقـد يضـيف الـبعض أيضًـا أن الكمية المعينة من التحيز في تسـجيل كـلام أحـد الأطفـال لا مفـر منـه . ومـن ناحية أخرى فإن التسجيل للفرد الواحد يعتبر أفضل وسيلة حيـث إن الفـاحص يكون على صلة مدة أطول مع الطفل ، وحينما ينمو الطفل اجتماعيـاً وتتشـعب معلوماته يصعب حصر مفرادته بدقة .

أما طريقة الجماعة في التسجيل فإنها تمدنا بنوع مـن كـلام الأطفـال الـذين يختلفون في ذكائهم وفي بيئتهم . ولكن يؤخذ علـى هـذه الوسـيلة أن المواقـف التي يسجل فيها الكلام غالبًا متشابهة ومحدودة بمواقـف في المدرسـة ، والفـترة التي تسجل فيها لكل طفل قصيرة .

ويرى **فرنون** في تعداده مفردات الكلام للأطفال الاسكتلانديين ، أن التحديد الجاد للمادة هو أنه كانت تجمع غالبًا عن طريق المدرسين أثنـاء وقـت اللعـب أو اللحظـات الأخـرى الزائـدة في المدرسـة ، حتـى أنهـا تمثـل ـ في الغالـب ـ محادثات الأطفال في البيئة المدرسية . ويستمر في القول :

إن الأطفال في هذه السن ـ طبيعيًا ـ يتحدثون بصـفة رئيسـية عـن منـازلهم ، وعن لعبهم ، وعـن هوايـاتهم الخارجيـة . وفي ضـوء مـا سـبق يـرى فرنـون أن

الطريقتين السابقتين لهما مزايا وعيوب لذلك فقد قرر أن يستخدم إحصاء كـلام الأطفال في كلتا الطريقتين السابقتين ، وأيضًا حاول أن يتجنب كل العيوب التي في الطريقتين السابقتين وبذلك أوجد طريقة جديدة وإجراء جديد في كـل مـن تسجيل الكلام وعده .

وفي دراسة أخرى قام بها محمد محمـود رضـوان عـام (١٩٥٢م) في إنجلترا على لغة الأطفال المصريين من سن (٤,٥-٥,٥) ، اتبع ما يلي :

اختار ثمانية عشر دار حضانة في القاهرة لتكون ممثلـة للمنـاطق المختلفـة ، وللطبـقـات المختلفـة وللمستويات الاجتماعيـة الاقتصـادية . ١٧٠ طفـلاً و٨٥ بنتًا ، ٨٥ ولدًا ، من ٤,٥ ـ ٥,٥ اختيروا عشـوائيًا . ولم يحـدث في هـذه العينة تمييز باعتبار الذكاء أو الدين أو الحالة الاجتماعية . وبـدأ التسـجيل بعـد الالتحاق بالروضة بشهرين أو بثلاثة ، وجرى التسجيل في الفصل ، وفي أوقات اللعب ، وفي حجرة الطعام ... إلخ .

وصـاحب الأطفـال إلى حديقـة الحيـوان ، والسـيرك ، والمتحـف ، وبعـض الأنشطة المدرسية الأخرى ، وتم تسجيل أحاديثهم ، وملاحظاتهم ، وفكاهاتهم . وتم حثهم على التحدث ، واستخدام عدة إثارات توقظ فيهم الميل إلى المحادثة ، مثل الصور ، والطيور ، والحيوانات ، واللعب ، والرياضات ، والقصص .

وحديث كل طفل سجل منفصلاً ، حتـى وهـو يتحـدث مـع شـخص آخـر يسجل حديثه في نفس الوقـت ، وسـجل أيضـاً حـديث الطفلـين المسـجل آليـاً كصورة للمادة المجموعـة وهنـا يعـرض رضـوان المؤلـف نموذجًـا مـن كـلام طفلين ، ويعلق عليه بأنه (أي الحديث) ، كـان نـاتج عـن أسـئلة وجهـت ، فـإن حـديثنا في الحيـاة مـا هـو إلا اسـتجابة لإثـارات خارجيـة ، ثـم يـذكر بعـض خصائص الحديث ، وأنه قليل التركيز ، حيـث ينتقـل الطفـل مـن موضـوع إلى

موضع آخر ، وأنه كثير الاستطراد التلقائي . إن موضوع البحث ليس جمعًا مستوعبًا لمفردات الأطفال ، بل ـ تقريبًا ـ تحصيل عينة من حديث عدد كبير من كلام الأطفال المختلفين .

ولكي نتجنب تأثير المواقف المدرسية على نوع الكلام المأخوذ ، كان المصدر الثاني للمادة من خارج المدرسة .

ولقد اشترك الباحث في هذا النمط أيضًا ، فلقد سجل حديث الأطفال الذين كان له اتصال بهم شخصيًا . ولكن الأغلبية نفذها أشخاص لهم ميل وعندهم أطفال بين ٤,٥ ـ ٥,٥ سنة سواء كانوا في عائلاتهم أو في غيرها . ولهذا الفرض فقد أعد الباحث صيغة التسجيل الآتية باللغة العربية ووزعها على الناس المشتركين .

مفردات الأطفال قبل دخول المدرسة في مصر

ولد ، أو بنت ....

الاسم ....

الحي ....

وظيفة الوالد ....

قومية الأم ....

وظيفة الأم ....

تاريخ ميلاد الطفل ....

تاريخ التسجيل ....

وقت التسجيل ومكانه ....

الظروف التي حدث فيها التسجيل ....

• **تعليمات :**

إن المبدأ المقبول عمومًا في تعليم القراءة للمبتدئين هو أن مادة القراءة في المرحلة الأولى في التعليم ينبغي أن تحتوي على مدى كبير من مفردات كلام الأطفال الذين يدخلون المدرسة . وموضوع هذا البحث هو إحصاء عينة من كلام عدد كبير من الأطفال المختلفين في مختلف البيئات ، بين سن ٤,٥ ـ ٥,٥ .

ويراعى في التسجيل ما يلي :

١- ينبغي أن يلاحظ الأطفال في مواقف مختلفة ـ كثيرة بقدر الإمكان . وهدفنا هو جمع عدد كبير من المفردات عن الأطفال الذين يعرفونها وتتصل بالشارع ، والسينما ، والمنزل ، والطعام ، والأقارب ، والحفلات ، والمسجد ، والكنيسة ، والطقس ، والألعاب ، والعطلات ، والأعياد ، والأفراح ... إلخ .

٢- وينبغي أن تستخدم الطرق الآتية في التسجيل :

(أ) الاستماع إلى محادثة الطفل مع الأطفال الآخرين أو مع الكبار

(ب) محادثة الطفل وحده .

(جـ) تشجيع الطفل على الحديث ، إما بمحادثته أو من خلال الصور ، أو الموضوعات .

(د) وضع الطفل في مواقف تثيره للحديث فمثلاً ، يمكن أن يرى فيلمًا ، أو رقصة قرد ، أو حاوي يقدم حيلة .

٣- والكلمات والتراكيب ينبغي أن تسجل كما تحدث في الواقع في كلام الطفل ، دون تنقية أو تصحيح .

ومن المهم أن تسجل الصورة الدقيقة لكلامهم كما تنطق سواء كانت الكلمة عامية أو فصيحة .

٤- والكلمات ينبغي أن تسجل في سياقها العام ، والكلمات المنفردة لابد أن تسجل أيضًا ، لكن ينبغي أن تمد بشرح الباحث للمعنى المقصود ، إذا كان هناك أكثر من معنى ؛ فمثلاً : الكلمة خبط يمكن أن يكون معناها ضرب ، أو طرق الباب ، وكلمة سعيدة يمكن أن تعني أهلا ، أو سعيد ، وهكذا .

٥- والحركات ينبغي أن تسجل ، إذا كانت تثير الاضطراب مثل الكلمات : حمّام ، وحمام . وبنْت ، وبَنَت . (أي ضبط الكلمات بالحركات المناسبة)

٦- وكمية الكلام المسجلة تترك بحدود الوقت المتاح للمسجل . ولكن الأمل في حدود عشرين سطرًا في المعتاد ، ثلاثون مفردة من كلمات (١٥ ولدً ، ١٥ بنتًا) حصلنا عليها من هذا المصدر .

ومع المصدر السابق أصبح لدينا كلام ١٠٠ ولد و١٠٠ بنت . وكمية المادة المسجلة تختلف من طفل إلى طفل آخر ـ تمتد معه حوالي ٦٠ كلمة جارية إلى حوالي ٤٠٠ كلمة لطفل آخر .

وقد جرى فحص دقيق للمادة المجموعة من المصدرين السابقين ، ووجد أنها تأثرت بعدة عوامل ، وعلى الرغم من أن جزءًا من هذا التأثير يعتبر عيبًا في العينة ، ولو أنها ليست حدًا فاصلاً لصدقها .

أولاً : قد كان لسوء الحظ أن زيارتي لرياض الأطفال كانت في ديسمبر ويناير ، وهذا يعني أن الأطفال الملاحظين قضوا بالفعل ثلاثة أو أربعة أشهر في المدرسة ، وخلال هذا الوقت فهموا كلمات كثيرة جديدة ، ومن غير المحتمل أن تكون معروفة لأطفال ما قبل المدرسة .

ثانيًا : وحيث أن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في مصر محصور على الأطفال في سن السادسة فما فوق ولقد أجرى هذا البحث فقط بين الأطفال فيما بين ٤,٥ ـ ٥,٥ . وكان الروضة هي المدرسة الوحيدة التي يمكن أن يفيدها هذا البحث على الرغم من أن الأطفال في كل مستوى اجتماعي أو اقتصادي تقبل في الرياض . وتبقى حقيقة أن نسبة توزيع الطبقات التي تلحق أطفالها برياض الأطفال تختلف في نسبتها من بيئة إلى أخرى داخل مصر ـ ولقد عرفت الوظيفة الوالدية لـ ١٨٧ طفلاً من ٢٠٠ طفل لوحظوا .

جدول (١١)

وظيفة الوالدين لـ ١٨٧ طفلاً من ٢٠٠ طفل لوحظ .

وظيفة الوالد	المثال	النسبة
فني professional	طبيب ـ محام ـ مدرس	٢٤٪
نصف فني	مهندس ـ صحفي	٢٠٪
كتابي	Clerical	٢٣,٥٪
حكام	Lond - lords	٥,٥٪
مهارة يدوية	Manual Skills ميكانيكي ـ خياط ... إلخ	٧,٥٪
نصف مهارة	عامل سكة حديد ، سباك صايغ	٤٪
تجارة	تاجر ، خفير	١٢٠٪
عامل	عامل ـ فلاح ... إلخ	٣٪

وكما قلت فإن التوزيع لا يتعادل مع المجموع الكلي لسكان البلد . لكن العينة ـ مع ذلك ـ كافية تقريبًا وعادلة لمدارس الرياض في منطقة القاهرة . وتبقى المفردات الممثلة للأجزاء الأخرى في مصر في حاجة إلى بحث مستقل.

وهنا فقط يمكن أن يقال : إن بعض الكلمات التي تظهر في القائمة ، وهي خاصة ببيئة المدينة ، وربما تكون غير معروفة لأطفال المناطق الأخرى في مصر . مثلاً : حديقة الحيوان ، المتحف الزراعي ، المعرض الزراعي ، الأهرام ... إلخ .

ثالثًا : ونتيجة لتسجيل كلام الأطفال من المستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية المختلفة ، وجدت كلمات كثيرة ولو أنها تحمل نفس المعنى ، لكنها ـ مع ذلك ـ ذات صيغ مختلفة عمومًا . وقد أحدثت هذه الظاهرة انخفاضًا في تردد هذه الكلمات . ومن أمثال هذه الكلمات ما يلي :

ستي ، جدتي ، ست ، ستات ، السواق ، دكتور ، حكيم .

وهناك كذلك معان كثيرة عبر عنها الأطفال بصيغ مختلفة ، لا للاختلاف الحادث في المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي ، بل يرجع ببساطة إلى غنى لغة الكلام .

رابعًا : وهناك حد آخر سببه حقيقة أن الجمع حدث في موسم خاص ؛ كالكلمات المتعلقة بالكريسماس فقد تكرر أكثر من تكرار في أي وقت آخر على مدار السنة . وكان يوجد سيرك رأى فيه الأطفال الفيل ، وشغف الأطفال بهذا السيرك جعلت كلمة الفيل أشيع من كلمة القطة . إنها فقط المجرى الطبيعي للحياة ، ففي فقرات أخرى تعمل الظروف المختلفة على شيوع الكلمات الأقل استخدامًا .

خامسًا : وعلى الرغم من تحديدنا لتسجيل التعبير الحر للأفكار قدر الإمكان ، فيبدو أن بعض الموضوعات الخاصة استخدمت أكثر مما يمكن أن تكون . وعلى الخصوص بين الأشخاص المهتمين الذين أخذوا التعليمات ليثيروا حديث الأطفال ، فقد جاءت أكثر حرفية . وهذه الظاهرة ظهرت في كلمات مثل : أحب ، اسمه ، اسمها ، يشتغل في . ومن الواضح أن مثل هذه الكلمات قد أثيرت بأسئلة مثل : ماذا تحب ؟ ما اسمه ؟ ماذا يعمل أبوك ؟ ، فنسبة الأشخاص المهتمين بهذا الأمر ليسوا بالكثرة بحيث يكونون مؤثرين في النتائج .

● **علاء الدين وبهاء الدين :** (التسجيل الفردي)

علاء الدين وبهاء الدين ولدان ، والأول قد لوحظ حين كان سنه ٤,٥ حتى سن ٥ ، والثاني لاحظته بنفسي من ٥ – ٥,٥ . ومن هنا كملت السنة لكل من الطفلين . وهذه المدة الطويلة من التسجيل ـ بلا شك ـ قد أبطل بعض التأثيرات غير المرضية التي وصفتها ـ بالفعل ـ في تسجيل مادة المصدرين السابقين . وغنى المواقف والفرص المتاحة للتسجيل الفردي مفيدة جدًا ـ بالتأكيد ـ

وأيضًا فالأطفال في المدارس يهتمون بما ينطقون في حضور المدرس أو المسجل القريب ، بينما هم في المنزل أحرار في التعبير . والكلمات مثل : الإنساك ، والسراويل ، وإنفاق المال ، والكلمات الفاحشةأكثر شيوعًا بين الأطفال خارج المدرسة . وأيضًا فهناك نمط آخر من الكلمات يحتمل أن تحدث أكثر في البيت أو الشارع من المدرسة . وهذا هو الحديث : وهذا النوع مهم جدًا في تحليل كلام الأطفال . ففي الكلام إلى النفس كما لاحظ Piaget يسر الطفل عادة السرور المرضى أن ينقل أفكاره إلى الأخرين .

ولقد كانت لدينا فرص كثيرة لتسجيل أحاديث علاء الدين وبهاء الدين إلى نفسهما . وهناك فائدة أخرى من تسجيل أحاديث علاءالدين وأخيه هي أن المادة المجمعة منهما قد تخدم في دراسة السمات النفسية واللغوية لكلام الأطفال أكثر من المادة الأخرى المجمعة من المجموعات .

خلاصة القول : إن الاستنتاجات المأخوذة من هذه الدراسة ينبغي أن تؤخذ من المصادر الثلاثة (الفردي ـ والجماعي ـ والطفل في بيئته) فكل منها يملأ الثغرة التي يسببها الآخر .

وعن نقطة التكرار ينبغي أن يلاحظ أن إضافة مفردات علاء الدين وبهاء الدين إلى المصدرين السابقين لم يؤثر كثيرًا في عدد الأطفال . ولو أنها أثرت تأثيرًا كبيرًا في مرات تكرار الكلمات .

وأحيانًا تحدث الكلمة مرة واحدة في كلام الـ ٢٠٠ طفل . لكنها تحدث في كلام علاء الدين أو بهاء الدين ، وهي بذلك تعطي الحد الأدنى من تكرار الكلمات عند الأطفال وهي استعمال طفلين لها .

وغنى المادة المجموعة من علاء الدين وبهاء الدين كانت مهمة بالنسبة لمرات التكرار .

● عدّ الكلمات ومشكلة المعنى :

هناك صعوبة هائلة تحدث في دراسة مفردات الكلام والكتابة ، وهذه الصعوبة تظهر من الفشل في الاتفاق على مبادئ العد والإحصاء .

ماذا ينبغي أن يكون وحدة المقياس ؟ هل هو الكلمة ؟ كيف يمكن أن تعرف الكلمة في هذا المعنى ؟ ما الكلمةالأصلية ؟ وما هي الكلمة المشتقة ؟

تعال معنا أولاً نلقي نظرة على المشكلات التي ظهرت أمام الباحثين في المفردات في الإنجليزية .

ففي وصف الكلمة المتصلة وما يكملها في كلام الأطفال الأسكوتلانديين يقول فرنون :

هذا هو السؤال الصعب جدًا في الإجابة عليه ، خاصة مع الأطفال الصغار ، مثلاً . هل الأجزاء المختلفة للفعل ، أو المفردات ، أو الجمع . أو المتغيرات في اللهجات ، هل تسجل منفصلة أو متصلة ؟

● اختلاف الباحثين في معالجتهم لمشتقات الكلمة :

اختلف الباحثون في معالجتهم لمشتقات الكلمة ، فالبعض يعد المفرد والجمع كلمتين ، حتى لو كان الجمع مكونًا باضافة إلى المفرد . والصيغ الظرفية يمكن أن تعامل أو لا تعامل كلمات منفردة حينما تتطلب هذه الظروف فقط إضافة (L y) إلى صيغ الوصف . والآخرون يعاملون المشتقات

بانفصال مع بعض التبريرات . وكما يلاحظ دكتور إنجلنر . أن الثبات في المعالجة لم يقيمه الباحثون في هذا الميدان .

وهناك مشكلة نقدية أكثر مما هي مشكلة في معالجة المشتقات تلك هي معالجة المعاني المختلفة للكلمة الواحدة . فالبعض قد يورد معنى واحدًا للكلمة ، لكنه فيما بعد يأتي ليعرف استنتاجًا مختلفًا تمامًا ويعطينا Watts مثالاً بالكلمة light ويسأل ماذا نفعل بالكلمة light من الأمثلة التالية :

- Turn off the light .
- Do you have a ligt ?
- The light is very bright .

هل نعد light كلمة واحدة أو ثلاث كلمات ؟

معظم القراء من المحتمل أن يقولوا هنا وجدنا ثلاث كلمات مختلفة ، لكن ثورنديك في : teacher's word Book . عامل light في كل استخداماتها كلمة واحدة .

ولقد اختلف الباحثون في هذا الاعتبار طبقًا للهدف الذي تجمع من أجله المفردات . Swenson , and West مثلا هناك فرق بين عمليتي القراءة والكلام حين ذكرا : العامل في القراءة الذي يميزه في الطالب من الكلام هو الاستنتاج فبعض الكلمات في عملية اللغة ثابتة المعنى . والكلمة : two تعني ، وتكون عنصراً محدداً واحد في حساب القراءة والكلام . ولكن تعال نأخذ كلمة Reach في :

I can't reach the shelf

To reach London

- **مشكلة المعاني المتعددة للكلمة :**

هذه الاستخدامات الثلاثة يمكن أن يفهم من سيق القراءة . معنى الكلام ثلاث مجهودات تعليمية ينبغي أن تطلب .

إن مشكلة المعاني المتعددة للكلمة لفتت أنظار الباحثين المبكرين في سنة ١٩٣٧م درس Lorge تكرار المعاني المختلفة للكلمات الشائعة وقد كان بحثه ضروريًا لإعادة تقديم كل دراسات المفردات في كتب القراءة من نقطة المعاني المستخدمة كما تظهر الصيغ . وعلى هذا فمشكلة المعنى ظهرت للباحثين ليس فقط في إحصاء الكلمات بل أيضًا في اختيار الكتب المقررة . وفي اختبارات المفردات وفي بحث قواعد (مستوى القراءة) readability مثلاً فندت Murguret Ker ظهور الكلمة ليس إلا فقط في القائمة . وقالت : هناك نقطة أخرى مهمة جدًا للمدرسين هي الطريقة التي تستخدم فيها الكلمات . فظهورالكلمة (الصرف)أو منفردة لا يضمن كونها مفهومة في كل معانيها . ولذلك السبب فمن الأساس أن يقرأ المدرسون ـ بعناية ـ الكتب لكي يروا كيف تظهر مثل هذه الصعوبات غالبًا .

William وMcforland عالجا مشكلة المعنى من نقطة اختيار المفردات . وأكدا أن معنى المفردات يمكن أن تفهم حينما يكون الحجم الكلي للمفردات موضوعيًا :

والمعنى يظهر كمشكلة في الطريقة المتصلة بطبيعة مستوى الاستجابة أو عمق المعنى المطلوب للطفل .

المعنى ـ إذن ـ عقدة أو لغز الموضوع . واعتقادي أننا نتبنى المعنى كمعيار ، إذا قدرنا أن تأتي إلى اتفاق عن معنى المعنى فمعظم المشاكل المتصلة بالمفردات ، سواء كانت في العدد ، أو في الاختيار ، أو في اختيار الكتب المقررة يمكن أن تحل وسوف أبعد جدًا إذا حاولت أخذ المناقشة في

دائرة فلسفة اللغة وسيكلوجيتها على أن مشكلة المعنى سواء كانت متصلة بمناقشتنا الحالية أو بميدان اللغة ، فهي واحدة ولا تتجزأ . حتى ولو كان الأطفال الصغار قلقين ، فالمسألة ذات أهمية متساوية .

إن الآراء المتباعدة يمكن أن تكون آراء الطبيعين والسلوكيين ، والواقعيين في معنى المعنى . وهذ ه ثلاث حقائق أو مبادئ . المعنى الذي يفهم الطفل من كلمة ما قد يختلف عن المعنى الذي يفهمه الكبير . وكل معنى للكلمة يجب أن يمر خلال تاريخ طويل للنمو حتى تصل إلى ما هي عليه الآن . فالكلمة « papa بابا » مثلاً التي تنطق في العربية baba بابا لها مرحلة نمو مثيرة . ففي الطفولة في مصر . ينطقها الأطفال حينما يرى فقط والده بل حينما يرى أي رجل في الأسرة ـ ثم فيما بعد يقصرها على والده الحقيقي . وينمو الطفل ، ويكبر على استخدام تعابير الطفولة ، وكلمة أب قد تكون متطورة من نفس الأصل ، وتحل محلها . والكلمة الجديدة تحتفظ بنموها حتى تشمل معاني أخرى .

هذا هو تاريخ عام للكلمة التي يتبعها اللغويون . ولكن بالنسبة لأي شخص فهو مقيد أو محصور بتاريخ خاص لنفس الكلمة وبخبراته معها .

هذا ما عناه أوجدن Ogden و Richards حينما تحدثا عن « تفسير الرمز » قالا : تفسيرنا لأي رمز هي استجابتنا النفسية له ، كما يحدد بخبراتنا الماضية في مواقف متشابهة ، وكذلك بخبراتنا الحالية .

والاضطراب الذي حدث مع معظم هذه البحوث تعلق بالكتابة للأطفال أو باستخدام قوائم المفردات لأي غرض هو أنهم نسوا ماذا تعنيه الكلمة لهم حينما كانوا صغاراً . وحتى لو تذكروا ، فمن الخطأ أن تفترض أن ما توصله كلمة ما في طفولتهم يبقى دون تغيير لطفل اليوم . والسبب هو أن الخبرات والسياقات في الثقافة تختلف من جيل إلى جيل . هذه الحقيقة جذبت انتباه Piaget الذي قال :

وتبقى الحقيقة أن تعبيرات كثيرة التي لنا لها معان تصورية صرفة تبقى لعدة سنين في عقل الطفل ذات مغزى . والتي تصبح مؤثرة ـ ليس فقط ـ بل أيضًا سحرية ، تقريبًا . أو على الأقل ترتبط بحالات خاصة من السلوك الذي ينبغي مفهومًا لهم ، والذي يختلف تمامًا عن عقلية الكبير .

والحقيقة الثانية هي أن معنى أي رمز يعتمد ـ إلى درجة كبيرة ـ على سياقها . والنطق والموقف متصلة ، وسياق الموقف أمر لا غنى عنه لفهم الكلمات . ولقد ناقش Richards , Ogden هذا الأمر في the meaning of meaning تحت عنوان :

Jerm Setuation وناقشه Malinawoki في تذييله لنفس الكتاب تحت مفهوم (Context situation) وجدال Ogden وRichard هو أنه لا يمكن أن تعطي نظرية للمعنى بدون دراسة ميكانيكية للدلالة ، وأبانوا خطأ اعتبارأن للمعنى ذاتية واقعية متضمنة في كلمة أو نطق .

واقترحا أن مثل هذه النظرية مهمة فقط في مناقشة الكلمات على المستويات العليا المستخدمة في الفلسفة . على العكس أعتقدا أن الحاجة في التعامل مع مفردات الأطفال الصغار أكثر إلحاحًا لقبول هذا المبدأ أكثر من أي مكان آخر لأن الاضطراب والالتباس ينتجان غالبًا من الخطأ في استخدام الكلمات .

مثال بسيط للعلاقة بين المعنى والسياق أعطاه urban ليشرح قابلية التغير في المعنى العملي فالمعنى الأولي للموضوع chair : ما نجلس عليه ، ولكن في سياق معين معناه يمكن أن يكون استخدامه سلاحًا للدفاع . وهؤلاء الذين على اتصال واضح بالأطفال الصغار يعرفون كم هو عظيم أهمية السياق أو الموقف في استخدام الكلمات .

والحقيقة الثالثة هي أنه ينبغي أن تميز بين نوعين من المعاني : ودعنا نسميها للتبسيط : المعنى الأولي والمعنى الثانوي . والأولي يعني المعنى الذي

هو جزء تتكامل من المادة ويمكن أن يتصل بالنزعات أو الشئون العملية . حينما أكون عطشان آخذ كوبًا من الماء وأشربه . وحينما أكون متعبًا ، أبحث عن كرسي ، وأجلس فالمعنى الأولي لكوب الماء وللكرسي هو ما صنعا لأجلهما .

والمعنى الثانوي يعني المعنى الذي وراء المادة ، التي يوحي فيها الموضوع المدرك أو يشير إلى معنى آخر . وعلى هذا فالسحب تعني المطر ، وتقطيب الوجه Grimace يعني الألم ، هذه التفرقة ـ من ثم ـ ينبغي أن تكون بين نوعين من المعنى ، المعنى الناتج عن دلالة الرمز للحدث . والمعنى لصلة بين الرمز ، والشيء الذي يعنيه والأول لا يشمل الوعي بالرمز كرمز ، ولا بالتفسير ، ولا بالفهم ، بينما الثاني يشمل كل ذلك .

في مناقشة مبادئ عدد الكلمات في أية دراسة للمفردات ينبغي أن توضع في الذهن هذه المبادئ الثلاثة ؛ أي الفرق بين تصور الطفل والكبير للمعاني ، العلاقة بين المعنى والسياق ، والفرق بين المعاني الأولية والثانوية . وسوف نرى كيف نستخدم هذه المبادئ حين تطبقها في مفردات كلام الأطفال .

والمبدأ الأول في بحث مفردات كلام الطفل هو اكتشاف المعنى الذي تستخدم فيه الكلمة ، وتوجد قرينة واضحة في المادة التي جمعت لهذا البحث . هذه القرينة هي أن كلمات كثيرة استخدمها الأطفال في معان مختلفة تمامًا ، أو في ظلال مختلفة من هذه المعاني أو الظلال لهذه الكلمات حين يستخدمها الكبار ، وأبعد من ذلك فالتربية مهتمة بالتفرقة ـ ليس فقط ـ بين المعنى الذي يفهمه الصغار والكبار للكلمة ، بل يهتم أيضًا بالتفريق بين فهم الأطفال والمادة المكتوبة ؛ أي أن مادة القراءة تستخدم بالفعل ـ في المدارس المصرية ـ وهذه بعض الأمثلة لكلتا الحالين :

(أ) كلمة بحر : تعني لطفل الثالثة أو الثالثة والنصف أي كمية من الماء تتجمع في مكان واحد . سواء كانت على أرضية الحمام ، أو على أرض الحديقة ولطفل الخامسة ـ من المادة المجمعة ـ تعني كلمة بحر تعني نفس الشيء على مساحة أوسع . وكلمات مثل : sea , river ,lake , canal كلها تسمى بحر . وتعني كلمة (بحر) الكبير معنى بحر فقط ، وأحيانًا تعني النهر الكبير . وفي اللغة الفصحى معنى كتب القراءة تعني فقط البحر ، وتوجد كلمات أخرى خاصة للأنواع الأخرى المختلفة للمياه .

(ب) ومفردات الأطفال المصريين مملوءة بالكلمات التي تعني لهم شيئًا ما ، وتعني في اللغة الفصحى أو في كتب القراءة شيئًا مختلفًا ، أو كلا المعنيين . فالكلمة (أمّا) تعني عند الطفل (حين) وتعني في الفصحى باعتبار ، وتعني لكن . وكلمة (تُربة) تعني عند الطفل القبر ، وتعني في الفصحى الأرض .

من الأمثلة السابقة يصبح من الواضح أن قائمة مفردات الطفل ستكون بلا قيمة إذا لم تحدد مثل هذه الكلمات في معناها الدقيق الذي تستخدم فيه .

والمبدأ الثاني هو العلاقة بين معنى الكلمة والسياق الذي تظهر فيه الكلمة . ويوجد في كلام الأطفال المصريين كلمات وجدت لغرض هذا البحث : هي كافية بنفسها ولا تحتاج إلى سياق لشرحها . مثل : باب ـ أسد .. هذا النمط الخاص بالكلمة يمثل مشكلة في مفردات الباحث ، وعلى الجانب الآخر يوجد عدد كبير من المفردات التي ـ دون سياق ـ يمكن أن تكون صعبة الفهم . وهذا النمط ليس صعبًا فقط في التقسيم في القائمة ، بل أيضًا تمثل مشكلة في إحصاء الكلمة وفي تثبيت التكرار الصحيح ، تعال معنا نميز بين نمطين مختلفين من هذه الكلمات ، والذي إلى أي مدى كي نقدر أن تتعامل معها لكي نحصل على أقصى استخدام لوضعها في القائمة :

(أ) وأبسط صفة لهذا النمط هو الكلمة التي لها معنيان أو أكثر ، ويمكن تعرفها في السياق . ولكن أحيانًا تجد المعنى مستقلاً ، وغير متصل بالمعنى الآخر لنفس الكلمة . فكلمة نحلة تعني bee وtag . وكلمة لعبة تعني game or toy . ومن هنا جمعنا كلم الأطفال في مواقعها الحقيقية . وكان من السهل أن نفرز المعاني المختلفة ، وعلى هذا فكل كلمة حسبت كلمات منفصلة ـ بتكرارها الخاص .

(ب) توجد مجموعة أخرى من الكلمات شبيهة بالأولى . والطريق الوحيد هو المعاني المختلفة المأخوذة من نفس الكلمة ، لكن تصير مستقلة تمامًا مثل المجموعة الأولى . فالكلمة يضرب : معناها : صدم ، يصيب هكذا يستعملها الأطفال في هذا المعنى ، ولكن إذا تبعتها كلمة مثل جرس يصير معناه يدق ، وإذا تبعتها كلمة رصاصة صار معناها يطلق ، وإذا تبعتها كلمة سلام صار معناها يجعل . وإذا تبعتها بيانو صار معناها يعزف ، وإذا تبعتها صفارة صار معناه يصفر .

ومرة ثانية جعل السياق من السهل علينا أن نعزز كل معنى مختلف لاستخدام الكلمة . واستخدام بعض الكلمات في سياقها كان صعبًا في التمديد للظلال المتداخلة في المعنى ، سواء اعتبر كل استخدام كلمة منفصلة أولا ، فإننا سوف نعالج ذلك في المبدأ الثالث (جـ) والمجموعة الثالثة من الكلمات هي أن الكلمة تستخدم أصلا في معنى واحد ، وبلاغياً تستخدم في معنى آخر . والاستعارات وجدت في كلام الأطفال دون وعي . فكلمة قلب استخدمها الأطفال للعضو الذي يوزع الدم في جسم الإنسان ، وفي معنى وسط الشيء . وبالنسبة للطفل فالمعنى الثاني أي الاستعارة بالنسبة له لا معنى لها ، وهي منفصلة عن الأصل ، وهي كلمة جديدة . ويوجد نوع آخر من الاستعارة يفهمه الطفل ويعلق بهاء الدين على أخيه : هو لا يفهم ، إنه حمار . هو يعرف

أن الحمار مخلوق غبي . نحن حكمنا بـذلك . في عـد كلمـة «الحمـار» كلمـة واحدة معناها الحيوان المعـروف ، وليسـت كلمـتين منفصـلتين . واحـد منهمـا يعني الشخص الغبي ، ولو أنه معنى في جملته .

وهناك تعبير أكثر تعقيـداً هـو : دمـه ثقيـل وهـي تعـني he is detestable وهذا معـنـى جـديـد مضـاف إلى كل من الكلمتين : دمه ـ ثقيل وحين نعد هذا التعبير المكون من كلمتين نعتبره كلمة واحدة .

(د) والنمط الرابع هو الكلمة الـتي لهـا معنـى خـاص ولكنهـا تأخـذ معـاني مختلفة إذا اتصلت بكلمة أخرى . مثل كلمة يسمع معنـاهــا : to hear ولكــن إذا قرنت بكلمة أخرى مثل يسمع كلام الناس فمعناها يطيع

(هـ) ونمط مهم جداً ، وهو ـ غالبًا ـ خطأ في بحوث المفـردات ، ذلـك هـو البناء الذي يمكن أن يفهمه الطفل ككل . ولكن كل جزء من أجزائـه يمكـن أن يفهم منفصلاً . واتضح مثل : بسم الله الرحمن الرحيم . فكل طفل مسلم يـدرب من أيامه الأولى في الحديث في اسـتخدام هـذا التركيـب ، كبدايـة قبـل الأكـل . وهي ليست ذات مغزى بالنسبة للطفل ، مـا خـلا كونهـا عـادة قبـل الوجبـات . وهو قد يعرف معنى كلمة : بسم ، وكلمة : الله ، ولكن بالتأكيد لا يعـرف شـيئًا عـن الآخـرين . ومـن الخطـأ أن نضـع كلمـة : الـرحمن في قائمـة المفـردات ـ ببساطة ـ لأن الطفل يستخدمها في كلامه .

وهناك مثال آخر يستخدم في مواقف خاصة ، ذلك هي : توتة توتة خلصت الحدوتة . عبارة ينطقها الطفل حينما ينهـي الطفـل قصـة وتوتـة تعـني الثمـرة ، وليس من الإنصاف وضع كلمة توتة في قائمة الطفل ؛ لأنه يستخدمها .

وكل واحد من هذه التركيبات ليسـت كلمـة واحـدة . ومـع بعـض الكلمـات والعبارات ، ليس السياق ـ فقـط ـ هـو المـؤثر في المعنـى ، بـل كـذلك السـياق

الشفوي يؤثر ، أو الطريقة ـ التي تنضم بها الكلمة . فكلمة (الله) . أصدق مثال لهذا النمط . فلها عدة تطبيقات طبقًا للطريقة التي ينطق بها الطفل .

ففي أحد هذه الاستخدامات هناك : التعجب ، الاعتراض ، استحسان ، التهديد . وهذا الأخير في حالة تكرارها مرتين ، وإذا كان هناك ضغط على المقطع الثاني ـ وهذا النمط من السياق المشمول بالنطق Intonation لفت انتباهي حين تسجيل كلام الطفل . وأعطيت عناية خاصة لشرح التضمينات المختلفة . أو المعاني المختلفة في القائمة .

من الأمثلة السابقة تتحقق من أهمية السياق الذي توجد فيه الكلمة . فظلال التفريق بين المعاني المختلفة لكلمات كثيرة يعود ، ويمكن أن يقام فقط عن طريق السياق . وإدراك هذه الحقيقة ، قادت بعض الباحثين في دراسات المفردات إلى الشك في فاعلية قوائم المفردات في الاستخدام .

لاحظ Hary A. Greene في مقاله في الإنجليزية : إن المفردات تشمل أكثر من مجرد قوائم المفردات . ومن وجهة نظر الكفاءة في اللغة ، من المهم أن نؤكد ليس فقط الكلمات التي يستخدمها الصغار والكبار تحت ظروف معينة ، بل أيضًا كيف ولماذا تستخدم هذه الكلمات ؟

واتخذت خطوة جديدة في هذا البحث ، لتأكيد أن كل كلمة أعطيت المعنى الصحيح الذي استخدمه الأطفال . وليس هذا كافيًا ، فمعجم كامل لمفردات الأطفال يحتوي ـ ليس فقط ـ على الكلمات المجردة ، بل أيضًا كيف استخدمها الأطفال في سياقاتها الحقيقية ، هو الحل الوحيد للمشكلة . وكخطوة أمام هذا الهدف وضعت Glassary وألفت كتذييل لهذا البحث . واختص هذا الدليل بالكلمات التي تختلف في معناها حين يستخدمها الكبار والصغار ، وفي اللغة الفصحى ، وهذه الكلمات التي لها معان مختلفة في السياقات المختلفة والتراكيب والتعبيرات الخاصة بالأطفال . ومادة الدليل أخذت من المادة الواقعية لكلام الأطفال المصريين .

والمبدأ الثالث هو التفريق بين المعنى الأولي ، والمعنى الثانوي للكلمة . وهذه التفرقة استخدمت كمعيار في عد الكلمات ، لتقرير ما إذا كانت تعد كلمة منفصلة أولاً . ففي المقام الأول توجد كلمات تستخدم في معنيين مختلفين تمامًا .

وتأتي الصعوبة الحقيقية من كلمة لها معنى أصلي محدد ، ولكن أيضًا تظهر في ظلال مختلفة ، ذات صلة قوية أو تضبط عند المعنى الأصلي . والمعيار الذي استخدمناه هو أن المعاني الأولية لكلمة تمثل المعنى الأول ، وأن المعاني الثانوية لنفس الكلمة تمثل معنى ثان . ومن الصعب جدًا أحيانًا أن نرسم خطًا فاصلاً بين المعاني الأولية والثانوية لكلمة ما . وفي مثل هذه الحال يترك القرار لاعتبار العاد أو الشخص الذي يحصى الكلمات . وثمة كمية من الأخطاء لا نعرفها . ولكن ـ مع ذلك ـ هذه الطريقة الموجهة علميًا تقترب أكثر إلى الحقيقة من التحكم أو من الطرق العشوائية التي استهدفها الباحثون الآخرون . والعامل الرئيسي في التفريق بين المعاني الأولية والثانوية لكلمة ما هو أن المعاني تعتبر أولية حينما لا تدل على شيء وراء المادة . وعلى هذا فالكلمة (غطاء) التي تعني أصلاً أي نوع من الغطاء ، ويستخدمها الأطفال لتعني Lid غطاء الوعاء . وتستخدم لتعني غطاء النوم ، سواء كانت بطانية أو لحافاً . وكل هذه معاني أولية للكلمة تعد كلمة واحدة .

ومن ناحية أخرى فالمعاني التي تعتبر ثانوية ، وعلى هذا تكون كلمات منفصلة وإذا هي دلت على ما خلف المادة ، وإذا شملت الوعي بالرمز كرمز . وإذا هي تحتاج التفسير والفهم . وعلى هذا بالكلمة قلب إذا استخدمت الـ heart فالمعنى أولي ، وإذا استخدمت بمعنى Middle فالمعنى ثانوي ، وعلى هذا تعد كلمتين منفصلتين . وكلمة دور لها معنيان أوليان أولهما once كما في الجملة : أنت دور وأنا دور ؛ والثاني turn ، كما في الجملة الدور

على . فكلا المعنيين أولي ، لأنهما لا تشيران إلى شيء خلف المادة ، ولا تشملان الوعي ، والتفسير . واعتبار معنى ثالث لنفس الكلمة هو : طابق . والعلاقة بين هذا المعنى والأول بعيدة تمامًا ، حتى لا يمكن أن تعد كمعنى ثانوي ، وعلى هذا تكون كلمة منفصلة .

وتبرز الصعوبة حينما تتداخل ظلال المعنى ، ليس فقط في السياقات المختلفة ، بل أيضًا وأحيانًا في نفس السياق . مثلاً كلمة : يبْقى : معناها : to become , to keep , to be .

يمكن معناها : to make , to keep, to preserve, to wait .

ولأن تكرارالاستخدام المبدأ الذي استخدم في كل دراسات المفردات ، ولأنه مع المعنى المعيار الموجود في تنمية المبادئ العامة للإحصاء ، وتكرار الكلمة هنا مطلوب .

ومبدأ استخدام التكرار تناوله كثير من المفكرين ليس فقط في دراسات المفردات ، بل أيضًا كمعيار يستخدم في ميدان البحث التربوي عمومًا . ووجدت الاعتراضات أحيانًا ضد المبدأ نفسه ، وأحيانًا ضد تطبيقه . والاعتراض الأول الذي نشير إليه أن المنهج غاية في حد ذاته ، بل هو وسيلة لتحقيق هدف التربية . وهدف التربية لا يمكن أن يحدد بمثل هذا المبدأ ، تكرار الاستخدام . ولو أن المبدأ قد يكون مفيدًا في تقرير محتوى الموضوعات الفردية في التعليم ، إنما يمكن أن تعطى ، لكن إرشادًا صغيرًا في تحديد القيمة النسبية أو موازين هذه الموضوعات ، أو تأثير كل على حياة الأطفال .

واعتراض آخر هو أن تكرار الاستخدام يمدنا فقط بمتوسط الآراء الجارية أو الممارسات ، أو التدريبات ، إنه يأخذ الأشياء كما هي ، وكما يأخذ الحضارة بكل نقائصها ، ويتضمن هذا أن التربية ينبغي أن تعد الطفل لمثل هذا العالم .

والافتراض الموجود في أن التأكيد في التعليم ينبغـي أن يتطـابق مـع تكـرار الاستخدام فـي الحيـاة . وقـد فقـد هـذا الافـتراض . وسـأل Buckingham إلى إذاما كانت ١٠٠ كلمة تكون ٦٠٪ مما يكتبـه النـاس فهـل نقـول أن ٦٠٪ مـن تعليم المدارس في الإمـلاء واللغـة ينبغـي أن تعتمـد علـى الــ ١٠٠ كلمـة ذات التكرار الأكثر مثل : the, and , but , to. Be والحقيقة أن تكـرار الاسـتخـدام لا يرشد إلى التأكيد في التعليم . وهناك اعتراضات وجهت أيضًا ضـد اسـتخدام التكرار كمعيار في تقدير أو تقيم الكتب المقررة . وكـل الدراسـات الإحصـائية في الاستعمال ينبغي ـ طبيعيًا ـ أن تقابل السـؤال ، عمـا إذا كـان التكـرار دائمًـا مقياس السهولة وعما إذا كانت التكـرارات الـتي نجـدها الآن سـوف تكـون هـي نفسها التي يمكن أن توجد في السنين المقبلة . ويقترح Buckingham أنـه إلى حد معين توجد علاقة عكسـية بـين صـعوبة التعلـيم وتكـرار الاسـتخدام . وأن بعض المواد من موضوعات المدرسة ، كانت بالدقة تمامًا ، لأنها اعتمدت علـى التكرار ، والنقد الأخير لهذا المبدأ هو أنه في صراع مع مبـدأ التنظـيم أو النظـام في التعلـيم والـذي سـيقود إلى التعلـيم غـير المترابـط الـذي يـؤدي إلى وجـود فجوات في معرفة التلميذ .

والنقاط النقدية هي أن الطفـل لا يمكـن أن يكتـب عـن لعبـة دون اسـتخدام أمثال هذه الكلمات يختفى ، يقفز ، يصطاد ، وهذه الكلمات غـير موجـودة في القائمة التي يقال إنها قائمة الألف كلمة الأكثر شيوعًا .

وهو لا يستطيع كتابة الحظيرة ، دون معرفة هذه الكلمات التي لا توجـد في القائمة : دجاجة ، وبيضة . ولا يستطيع أن يكتب عن الحديقـة ولا عـن الطفـل في البيت ، ولا عن القمر ، ولا عن الشمس ، ولا عن السماء ، ولا عن النجوم . ومع ذلك فهذه الأشياء في خبرته . لكن هذه الكلمات غير موجودة في القائمة.

وبالنسبة للاعتراض الذي يقول : إن التكرار يمدنا فقط بمتوسط الآراء الجارية والممارسات . ويأخذ الأشياء كما هي ، إلخ . وأنا أقول : إن هذا يعتمد على الهدف من البحث الذي أعدت القوائم من أجله .

وفي هذا البحث ـ مثلاً ـ الغرض من جمع قائمة الكلمات الشائعة بين الأطفال المصريين هو استخدام هذه الكلمات كنقطة بداية في القراءة والكتابة وليس كمعيار أخيرينبغي أن يدرك .

فبعض الباحثين يحاولون أن ينمي معيارًا آخر يستخدم في دراسات المفردات Gates مثلاً استخدم علاوة مع التكرار ، معيار «النافعية» أو الفائدة والوظيفية علاوة على أهمية الكلمة في رأي الخبراء .

نرى مما سبق دراسة لغة الطفل تزودنا بالكلمات المعروفة لهم ، التي تتصل اتصالاً كبيرًا بخبراتهم اليومية ، وميولهم الطبيعية .

وإذا استخدمت هذه الكلمات في كتب القراءة فسوف تساعد الأطفال في نمو الميل للقراءة ـ على الخصوص ـ في بداية تعاملهم مع الكلمة المكتوبة .

- **ثانياً : تطبيقات دراسة لطفي وفرنون ورضوان في العلاقة بين كتب القراءة ولغة الطفل الشفوية :**

العيوب الرئيسة للكتب المستخدمة في تعليم أطفال الرياض القراءة تلخص فيما يلي :

أ- هناك اختلافات كبيرة بين كتب القراءة في مجموع الكلمات المستخدمة ، ومرات تكرار الكلمات ، وفي مدى الأفكار ، أو المحتوى ، وفي استخدام الصوتيات .

ب ـ أن الكتاب الأول الذي يعلم الأولاد القراءة ، لابد أن يبني ــ ونادرًا ما يحدث هذا ـ على مفردات كلام الأطفال بصفة رئيسة ، وأن تدخل الكلمات

الأقل شيوعًا ، خصوصًا هذه الشائعة في كلام الكبار ، وفي مادة القراءة ، ينبغي أن تدخل تدريجيًا في الكتب المتأخرة .

جـ ـ محتوى كتب القراءة بعيدة غالبًا عن خبرات الأطفال وميولهم ، وعلى الخصوص للأطفال بالمدينة . وكتب القراءة الصوتية سيئة جدًا ، وغالبًا ما تثبط الأطفال أكثر مما تدفعهم إلى حب القراءة .

ويشير رضوان أن هذه العيوب يعرفها المدرسون في مصر ، والجدول الآتي مأخوذ من بحث قدري لطفي ، يبين عدد الكلمات الجارية ، وعدد الكلمات المختلفة ، ومتوسط تكرار الكلمات ، ونسبة الكلمات المختلفة للكلمات الجارية ، في كل من الكتب الستة المستخدمة في رياض الأطفال والمدارس الأولية في مصر :

جدول (١٢)

بحث قدري لطفي

الكتب	عدد الكلمات الجارية	عدد الكلمات المختلفة	متوسط تكرار الكلمات	نسبة الكلمات المختلفة بالكلمات الجارية
١	١١٢٤	٥٧٤	١,٩٦	٥١
١١	٣٧٢٢	١٤٢٠	٢,٦٣	٣٨,١
A ١	٦٣٩٤	٢١٦٨	٢,٩١	٣٣,٩
د ١	٦٠٧٦	٢٠٤٣	٢,٩٧	٣٣,٦
A ١١	٨٦٧٦	٣٠٣٦	٢,٨٦	٣٤,٩
د ١١	٩٠٦١	٢٨٥٤	٣,١٨	٣١,٤
المجموع لكل الكتب	٣٥٠٥٣	٦٦٨٧	٥,٤٤	١٩,١

ونستنتج من الجدول السابق حقيقتين ذات مغزى تتعلقان بالمفردات الموجودة في كتب القراءة المصرية ، وهما :

١- العدد الكبير نسبيًا للكلمات المختلفة ، والعدد القليل في تكرار كل كلمة .

٢- النقطة الثانية التي أكدها Vernon أن الكتاب الأول الذي يقدم للأطفال ينبغي أن يعتمد أساسًا على مفردات كلام الأطفال ، وهذا هو الاهتمام

الأساسي في هذا البحث . ومن قائمة المفردات التي أعدت بناءً على لغة ٢٠٢ طفل نستطيع أن نحكم بهذه القائمة على كتب رياض الأطفال وأن نضع معياراً يحدد نسبة الاعتماد على لغة الطفل ونسبة عدم الاعتماد ، وينبغي أن لا تقل نسبة الاعتماد على لغة الطفل عن ٧٥٪ من عدد الكلمات المختلفة . وأضاف رضوان إلى ما سبق أنه ينبغي أن نضع في أذهاننا أن ظهور كلمة في كتاب القراءة ليست في كلام الأطفال لا يعني بالضرورة أن الكلمة لا يفهمها الأطفال ، لقد سبق أن أشرنا إلى أن الكلمة يمكن أن تكون مفهومة للطفل وليست في كلامه . ولهذا السبب ، وقبل تنمية المعيار لتقويم التعادل بين مفردات القراءة ، ومفردات الكلام ؛ فلقد نفذت تجربه تمهيدية لتكشف معرفة الأطفال بالكلمات في كتب القراءة واختيرت مائة كلمة عشوائيًا من ست كتب مصرية تستخدم عمومًا في الرياض في القاهرة . ولقد وصفها في قائمة صديق إنجليزي ليست له معرفة بالعربية ، وقائمة الكلمات أرسلت إلى معهد التربية في القاهرة ، حيث بنى عدد من أعضاء هيئة التدريس اختبار مفردات غير رسمي Informal مؤسس على أسئلة بسيطة ، صور ، ولعب ... إلخ . لتساعد الأطفال لا للتعرف عليها بل لفهمها . وطبق الاختبار على ١٠٠ طفل (٥٠ ولدًا ـ ٥٠ بنتًا) . بين أعمار ٥ ، و٦ سنوات . في سبع من مدارس الرياض في القاهرة التي اختيرت لتكون ممثلة للمنطقة كلها (القاهرة) . والجدول **الآتي** في الصفحة التالية يبين نسبة الكلمات التي تعرف عليها الأطفال وفهموها .

جدول (١٣)

يبين نسبة الكلمات التي تعرف عليها الأطفال وفهموها .

عدد الأطفال	النسبة المئوية للكلمات المفهومة
٢	٩١-١٠٠
-	٨١-٩٠
٩	٧١-٨٠
١٤	٦١-٧٠
٣٧	٥١-٦٠
٣١	٤١-٥٠
٧	٣١-٤٠
-	٢١-٣٠
-	١١-٢٠
-	١-١٠
١٠٠	

- **تقويم كتاب «القراءة العربية» في مرحلة رياض الأطفال :**

يذكر رضوان أنه بناء على ما سبق نقوم كتاباً عربيًاً في القراءة لمرحلة الرياض ، طالما شكا منه الجميع . هذا الكتاب اسمه : القراءة العربية .

ونفس المبدأ الذي اتبع في إحصاء كلام الأطفال استخدم في إحصاء مفردات كتاب القراءة . وبعد حذف الأعلام المستخدمة في التدريبات ، فالمجموع الكلي للكلمات الجارية ١٣٩١ كلمة ، وعدد الكلمات المختلفة ـ كان ٢٥٥ أصلاً ، أو ٣٦٣ مشتقًا . وهذا يعني أن متوسط عدد التكرار هو ٥,٥ بالنسبة للكلمة الأصلية ، أو ٣,٨ بالنسبة للمشتقات ، والحكم لا يمكن أن يعطي صفة علمية بالنظر إلى كفاية أو عدم كفاية التكرار في الكتاب قبل أن يبحث الموضوع بحثًا كاملاً في اللغة العربية ، أي كم مرة ينبغي أن تكرر الكلمة في كتاب القراءة للسيطرة عليها ، وتحصيلها . وأكثر من هذا ، فكون الكتاب الأول يفترض أن كل الكلمات معروفة بالفعل للطفل ، وعلى هذا ، فموضوع التكرار لأغراض السيطرة ليس له أهمية هنا . وأية أهمية تكون فيما إذا كانت المفردات المستخدمة في الكتاب موجودة في مفردات الكلام التلقائي للأطفال الذين يدخلون المدرسة .

ويضيف رضوان أن مفردات الأطفال المصريين التي رتبت في هذا البحث كانت لغرضين : **الأول** : مساعدة مدرسي اللغة العربية في إجراءات فصولهم ، في حل المشكلات ـ بنجاح ـ المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من التعليم **والثاني** : مساعدة كتاب كتب القراءة للأطفال ، والقصص بالمادة المناسبة المختارة بعناية من كلام الأطفال ، وخبراتهم .

إن الاعتماد على القوائم وحدها في تقويم كتب القراءة كما سبق أن ذكرنا لا يؤدي إلى نتائج دقيقة تماماً بل إن هناك وسائل أخرى يمكن أن تساعد القوائم في تقويم كتب القراءة بالنسبة لعدد المفردات المختلفة والجارية . في

ضوء نتائج المفردات التي سجلت في قوائم ، والمقارنات التي وجدت بين مفردات كتاب القراءة ، ومفردات الكلام ، فإن هناك عدة مقترحات يمكن أن نقدمها : والأمل أن تساعد كلا من المدرسين والكتاب كي يجدوا حلاً لمشكلاتهم .

١- ولهؤلاء الذين يحبذون استخدام الكلام سواء كانت عربية صرفة أم لا ، في المراحل الأولى في تعليم القراءة والكتابة ، فلا توجد مشكلة بعد تنظيم كلام الأطفال الذي تم .

٢- ولهؤلاء الذين يرون أنه ينبغي ألا يقدم للطفل أي صيغة خاطئة في تعليم القراءة أو الكتابة ، فالمحاولة قد صنعت لتحديد نوع الكلمة التي هي تشيع في كل من الكلام واللغة العربية الخالصة ، وفي نفس الوقت ، الأكثر شيوعًا المستخدمة في كلام الأطفال . ولقد فحصت هذه الكلمات بعناية لتعرف هذه الكلمات . وفي أوقات ، كان صعبًا أن نقرر ما يحدد الكلمة الخالصة العربية لعدم وجود المعجم الحديث الذي يعول عليه في ذلك الوقت .

• ثالثاً : دراسة فتحي يونس في العلاقة بين مفردات كتب القراءة ولغة الطفل المصري الشفوية في مصر من (٦-٩) سنوات

وفيما يلي بيان ذلك :

(١) أهمية كتب القراءة في تعليمها :

هناك أكثر من مصدر للمادة المقروءة ، ونستطيع أن نلاحظ منها نوعين :

الأول : المادة التي يسجلها المعلم وحده حيناً ، كبطاقات الأسماء ، وبطاقات الاشياء ، أو يشترك التلاميذ معه في صياغتها في أغلب الأحيان كلوحات الخبرة .

والآخر : المادة التي يعدها مؤلف أو مؤلفون متخصصون ، كالكتاب المدرسي ، ويكون الكتاب المدرسي عادة سلسلة من الأجزاء المتدرجة تصاحب الطفل من أول عهده بالقراءة .

وعلى الرغم من المزايا التى تكمن في المادة القائمة على الخبرات الفعلية للتلاميذ ، وهي ما يمثله المصدر الأول ، إلا أن كتاب القراءة الذي يعده مؤلف أو مؤلفون متخصصون له عدة مزايا يمكن إجمالها فيما يلي :

١- أن مادة القراءة المستقاة من تعبير التلاميذ في خلال الوحدة الدراسية ـ مثلاً ـ ، تتبع النشاط الذي يبذله التلاميذ في أثناء سير الوحدة ، فالموضوعات التي يطرقونها ، والألفاظ التي يعبرون بها إنما تكفيها ألوان النشاط التي تقيضها وحدتهم الدراسية ، ولا شك أن في استخدام هذه الموضوعات ، وتلك الألفاظ في التدريب على القراءة فائدة عظيمة ، ولكن الضرر يكون في الاعتماد عليها وحدها ، لانها يعوزها التنظيم الذي تحتاج إليه العملية معقدة كعملية القراءة ، ذلك أن هذه العملية تقتضي ترتيباً خاصاً ، وخطوات يأتي بعضها وراء بعض ، ومثل هذا الترتيب لا يتحقق إلا إذا وضعه نصب العين مؤلفون حاذقون ، منذ البداية ، في تأليف كتب القراءة .

فميزة الكتاب ـ إذن ـ أنه يعد إعداداً خاصاً ، وبطريقة منظمة ، لكي يصل بالطفل بعد فترة معينة إلى مستوى معين من القدرة على القراءة الجيدة . ولن يأتي هذا بطريقة عرضية في حالة الاكتفاء بالمادة المستمدة من خبرات النشاط المدرسي التي يحتمل أن تترك فجوات أساسية في القراءة .

٢- ثم أن هناك مشكلة آخرى تتفرع من التنظيم والترتيب ، وهي مشكلة (الألفاظ) فنحن في اختيارنا للألفاظ التي تقدم للطفل أول ما يتعلم القراءة والكتابة بين اثنتين : إما أن نعتمد اعتماداً كلياً على الألفاظ التي

ترد في نشاطه المتعلق بموضوع المشروع الذي يمارسه أو الوحدة التي تقوم دراسته عليها ، وهذه الألفاظ تكاد تكون مفروضة على المدرس فرضاً لارتباطها بموضوع المشروع أو الوحدة ، وإما أن تختار ألفاظ وتراكيب معينة يظن أنها تيسر عملية التدريب على القراءة ، وهذه يستطيع المعلم أن يختارها من معجم الطفل في هذه السن ، فنحقق الغايتين معاً ، وقد تكون الطريقة الثانية أنفع وأجدى ، وهي أقرب منالاً في كتاب أساسي للقراءة تختار ألفاظه وتراكيبه بعناية .

٣- ثم أن هناك كمية الألفاظ التي تقدم للطفل ، والقدر الذي تكرر به كل كلمة لتثبيتها . ولاشك أن الكلمات التى تستقى من تعبير التلاميذ في الخبرة الواحدة قد تكون من الكثرة بحيث يصبح استخدامها في عملية تعلم القراءة مضنياً وعسيراً ، كذلك لا تتكرر الكلمة الواحدة التكرار الكافي لترسيخها وتثبيتها على عكس كتاب القراءة الجيد الذي يمكن أن يتحكم فيه المؤلف ويراعي شيوع الكلمة وتكرارها .

وليس معنى هذا أننا نفضل الاعتماد على الكتاب الأساسي وحده ، ولكننا نقصد أن الكتاب مكمل لعملية التعلم لا يمكن الاستغناء عنه حتى في أول عهد التلميذ بالقراءة .

ومن أهم الأهداف التعليمية لهذه الكتب أنها الوسيلة الرئيسية لمهارة تعرف الكلمات ، وتحليلها ، وعن طريقها يتعلم التلميذ الاهتمام بالبحث عن المعاني ، والقدرة على فهم الأفكار المقرؤة والحكم عليها ، واستخدامها ، والقدرة على الاستقلال في القراءة ، كما يتعلم قدراً من الكلمات التي يدركها من أول نظرة ، وهي أيضاً تساعده على اكتساب هذه الاتجاهات والمهارات بطريقة منتظمة تمهد فيها الخبرة السابقة للخبرة التالية ، وتبنى فيها الأخيرة على الأولى .

(٢) بعض الانتقادات التي وجهت إلى هذه الكتب :

توجه الانتقادات بين الحين والآخر للجوانب المختلفة لكل كتب القراءة ، توجه للمفردات ، وللتراكيب ، أي للأسلوب عموماً ، وتوجه للمحتوى ، وتوجه كذلك للشكل الخارجي ، وهنا سوف يتركز حديثنا أساساً على الانتقادات التي توجه للأسلوب .

● **الأسلوب :**

اتنقدت كتب الأطفال المتداولة ، وما تقوم عليه من استخدام ألفاظ وتراكيب لا تتفق مع مستويات الأطفال ، فبدت صناعية جافة ، مهما حاولنا تحليتها باستعمال الصور الملونة التي تبعد كثيراً عن إدراك الطفل ـ هي الآخرى ـ وتبعد كذلك ـ فى الغالب ـ عن توضيح ما قصدت إليه .

من هنا نرى أن انتشار فكرة السلاسل في كتب القراءة لم تقابله فكرة واضحة عن مراحل النمو اللغوي في تعليم اللغة ؛ ولذا ينبغي على المؤلفين أن يتعرفوا هذه المراحل تعرفاً واضحاً ، ويتبينوا خصائصها حتى يستطيعوا أن يعدوا لكل مرحلة المواد المناسبة من حيث الموضوع والمفردات ، وطريقة التدريس وغيرها .

وفي التقارير التي خرجت من وزارة التربية والتعليم نرى أن هناك شكوى من عدم ملائمة الكتب للتلاميذ ، وبخاصة تلاميذ المرحلة الأولى ، فكتب المرحلة الابتدائية ماتزال تفتقد التخطيط والانتقاء والتدرج ، والارتباط الأصيل والوثيق بالطفل ، وألوان نشاطه واهتماماته ، كما تفتقد الارتباط القوي بمستواه اللغوي والعقلي ، والبعد عن الحشو والتكرار .

وقد يكون السبب في وجود الكتب غير المناسبة التي تقدم للأطفال أمران :

الأول : أن المؤلفين لا يعتمدون في تأليفهم على معجم لكلمات الأطفال في مراحل نموهم ، وهنا يقول رشدي خاطر :

في الحقيقة هناك صعوبة كبيرة تواجه مؤلفي مواد الصغار في اختيار المفردات المناسبة لهم ، إذ إنه لا توجد بين أيديهم أية قوائم للمفردات التى يستعملها الصغار في أحاديثهم ، ولعل سد هذه الثغرة من شأنه أن يرشد المؤلف في عمله ، ويذلل له هذه الصعوبة .

الثاني : أن المؤلفين يعمدون إلى تزويد الطفل بالكلمات اللغوية المبالغ في صعوبتها اعتقاداً منهم أن ذلك هدف من أهداف القراءة ، ولكنهم لا يوفقون أحياناً إلى اختيارالكلمات المناسبة .

وفي الحقيقة لا يمكن الاعتماد على رأي المؤلف وحده في اختيار مفردات كتب القراءة لأن لكل مؤلف رأيه الخاص ، فاللغة ، والمفردات اللغوية ـ بصفة خاصة ـ بما فيهما من فن وذوق يزداد فيهما العنصر الشخصي ، ولقد سئل أحد مؤلفي كتب القراءة عن الطريقة التي يتبعها في اختيار الألفاظ التي كتب بها ، فأجاب : نحن نختار اللفظة بحسب الحاجة ، ولما سئل عما يقصد بالحاجة ، أجاب : أن الذوق الأدبي هو الذي يشير إلى هذه الحاجة ، ويفضل لفظة على ما سواها . وفي هذا الجواب دليل واضح على أن العنصر الشخصي ، وذوق الخبير يتدخلان ـ إلى مدى بعيد ـ في تعيين المفردات ، ومعلوم أن الأذواق والعناصر الشخصية تتعدد بتعدد الأشخاص أنفسهم .

لكن ما سبيلنا إلى تنمية هذه الكتب ؟

سبيلنا إلى تنمية هذه الكتب هو الاهتمام باختيار الجمل والكلمات التي تحمل معاني يستطيع المتعلم أن يدركها ، والخطوة الأولى في سبيل تحقيق هذا الغرض تكون قد تمت إذا أحسن اختيار الموضوع ، ويبقى بعد ذلك اختيار الجمل والكلمات التي تؤدي معاني الموضوع للمتعلم ، أما الجملة ففيهما ناحيتان ينبغي الاهتمام بهما : الطول ، والتركيب ،

وهناك عاملان ينبغي أن يتحكما في اختيار الكلمة : معرفة المتعلمين بهـا ، وبخاصة في البداية ، ومناسبتها للموضوع وفي الحكـم علـى مـدى معرفـة المتعلمين بها ، ينبغي عدم الاعتماد على الخبرة الشخصية بل ينبغي البحث عن بعض الأدلة والشواهد الموضوعية الـتي تسـاعد في الوصـول إلى ذلـك كالاستماع إلى أحاديثهم أو سؤالهم عن الكلمات ، أو عرض صور عليهم ، أو غير ذلك من الطرق .

مما سبق يتضح لنا أن أهم الانتقادات التي وجهت إلى أساليب كتب القـراءة عندنا ما يلي :

١- عدم الدقة في اختيار المفردات والاعتماد على ذوق المؤلف وحده .

٢- سوء اختيار التراكيب التي تقدم فيها هذه المفردات .

وقـد حـدد السـبب في هـذين العيـبين أنـه لا يوجـد لـدى المؤلـف دليـل موضوعي يقيس به مناسبة المفـردات أو التراكيـب ، أو عـدم مناسبتـها . ولا يأتي هذا الدليل الموضوعي مالم تدرس اللغة التى يتحدث بها الأطفال في حياتهم اليومية . ولعل في هذه الدراسة ما يسد هذه الثغرة .

(٣) الجوانب الأساسية في النظر إلى كتب القراءة :

إن أهم الجوانب التى تقوم الكتب منها ، هي :

١- المفردات : ويدخل تحتها :-

- عدد المفردات الجديدة في الكتاب .
- عدد تكرار الكلمة الجديدة .
- مدى سهولة الكلمة أو ألفة الطفل بها .

٢- الجمل ، ويدخل تحتها : -

- طول الجملة .
- تركيبها .

- تعقد الفكرة التى تدل عليها .

- التقديم والتأخير في أجزائها .

- التباعد بين مكوناتها .

٣- المحتوى : ويدخل فيه :-

- اعتبار حاجات الأطفال الذين يستخدمون الكتاب .

- مدى أو تنوع الموضوعات .

- جاذبيتها .

٤- التكوين الشكلي للكتاب ، ويدخل فيه :-

- نوع الورق ، حجم الورق ، طول الخط ، العناوين ، بنط الخط ، الهوامش ، الصور ، الألوان .

٥- الأهداف التربوية ، ويدخل فيها :-

- مهارات تعرف الكلمة .

- مهارات الفهم .

- مهارات الدراسة .

- إثارة التفكير .

وما يهمنا هنا هو : المفردات ، والجمل .

وفيما يلي عرض للمعايير التي سوف تستخدم في الحكم على المفردات والجمل في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية :

(٤) معايير التقويم

أ- المفردات :

هناك عدة عوامل تدخل تحت هذا الأمر ، سبق أن ذكرناها في الصفحة

السابقة ، وما يهمنا هنا هـو « سـهولة الكلمـة أو ألفـة الطفـل بهـا » وتحـدد سهولة الكلمة بما يلى :

١- تواتر الكلمة .

٢- طول الكلمة

٣- الحسية والتجريد .

٤- التشابه والاختلاف في أصوات الكلمة وحروفها .

وفي هـذه الدراسـة سـوف نجعـل « التـواتر » المعيـار الأساسـي في سـهولة الكلمة أو صعوبتها ، لأنه العامل الذى لقى من الاهتمام أكثر من غـيره مـن العوامل .

ولكن كيف يستخدم التواتر في تحديد الصعوبة أو السهولة ؟

تصلح قوائم المفردات لحساب النسبة المئوية للكلمات الصعبة في أية مادة قرائية ، وذلك بعد الكلمات غير الشائعة أي الـتي لم تـرد بالقائمـة وقسـمة الناتج على المجموع الكلي لكلمات القطعة ، ثم نضرب النـاتج في ١٠٠ ، وبذلك تحدد سهولة أو صعوبة أية مادة قرائية أي أن :

$$\text{النسبة المئوية للكلمات الصعبة} = \frac{\text{الكلمات غير الشائعة}}{\text{مجموع الكلمات المختلفة}} \times ١٠٠$$

وبذلك نستطيع ترتيب المواد القرائية بالنسبة لسهولتها أو صعوبتها ، بمعنى أن الكلمات الشائعة تحدد السهولة ، وإن الكلمات غير الشائعة تحدد صـعوبة ، وتحدد النسبة بينهما المستويات المتدرجة للسهولة أو الصعوبة .

(ب) الجمل :

هناك عدة عوامل تقاس بها سهولة الجمل أو صعوبتها ، ومن أهم هذه العوامل :

- طول الجملة .
- نوع الجملة أوتركيبها .
- البساطة الفكرية للجملة .
- التقديم والتأخير .
- تباعد مكونات الجملة .

هذه هي أهم العوامل التي تحدد سهولة الجملة في المواد المقدمة للصغار وصعوبتها ، لكن عاملى الطول والتركيب من أهم العوامل في هذا المجال ، ولذا فسوف يعتمد عليه الباحث في تحديد الصفات الأساسية للتراكيب اللغوية التي وردت في أحاديث الأطفال ، وفي تقويم هذه التراكيب في كتب القراءة .

(٥) العينة المقومة ومبادئ تحليلها :

هناك ثلاثة كتب قراءة مقررة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية هي :

١- القراءة العربية في الصف الأول ، وهو من قسمين .

٢- القراءة العربية في الصف الثاني .

٣- القراءة والمحفوظات في الصف الثالث .

والسؤال المهم بعد ذلك هو :

إذا أردنا أن نقوم كتب القراءة هذه ، فهل نحلل الكتاب كله من حيث مفرداته وجمله ، أو نحلل عينة منه فقط ؟

في الحقيقة ، من الصعب أن يحلل الكتاب كله من حيث مفرادته وتراكيبه ، لأن هذا الأمر في حاجة إلى وقت وجهد كبيرين ، ثم أن أخذ عينة ممثلة من الكتاب قد تكون فيها الكفاية لما نحن بصدده .

وفي هذا يقول لورج : من المعقول حينما يطلب تقدير كتاب ما أن تحلل عينات منه تبلغ في جملتها من ٥٪ إلى ١٠٪ من حجمه . ولابد أن توزع هذه النسبة على خمس عينات ـ على الأقل ـ وأن تختار من أماكن متفرقة من الكتاب .

وقد أخذ الباحث عينة قدرها ١٠ ٪ من كل كتاب في الصفوف الثلاثة ، فالكتاب الأول تبلغ صفحاته ٢٩٠ صفحة ، أخذ منها ٢٩ صفحة موزعة على القسمين بحسب عدد صفحات كل قسم ، وكانت الصفحة المختارة الصفحة العاشرة ، والعشرين ، وهكذا . فى كل قسم من قسمي الكتاب . وكتاب الصف الثاني تبلغ صفحاته ٢٣٦ صفحة أخذ منها ٢٣ صفحة موزعة على الكتاب كافة ، وبدأت العينة بالصفحة العاشرة ، فالعشرين ، وهكذا ، وتبلغ صفحات الكتاب الثالث ١٨٧ صفحة أخذ منها ١٨ صفحة موزعة على الكتاب كله بنفس المنهج السابق .

وحللت هذه العينات من حيث المفردات والجمل ، وقد اتبع في التحليل ما يلي :

١- عدت الكلمات الواردة في عينة كل كتاب من الكتب الثلاثة ، مع وضع فاصل عند نهاية كل عشر كلمات ، وتسجيل مجموع كلمات الصفحة الواحدة في أعلاها ، وتسجيل المجموع الكلي لكلمات عينة الكتاب في الصفحة الأولى منه .

٢- استخدام بطاقات لتسجيل الكلمات التي بالكتب عليها ، على أساس بطاقة لكل كلمة ، وقد قسمت البطاقة قسمين : القسم الأعلى ترك

لكتابة الكلمة ، والقسم الأسفل كتب فيه المصدر والصفحة اللتان وجدت فيهما الكلمة ، وهذا نموذج البطاقة :

الكلمة
المصدر : ص :

١- سجلت كل كلمة في بطاقة منفصلة ، وذلك في القسم الأعلى من البطاقة ، وعند الالتباس في شكل الكلمة تضبط بنيتها ، مثل كَتَبَ وكُتُبُ ، وكذلك الالتباس في معناها ، يحدد المعنى المقصود : (بفكرة) بالمعنى بين قوسين بجانب الكلمة .

٢- بعد الانتهاء من تسجيل البطاقات الخاصة بكل كتاب صنفت بحسب الحروف الهجائية ، ورتبت كلمات كل حرف بحسب الحروف الهجائية ، ورتبت كلمات كل حرف بحسب الحرف الثاني فالثالث وهكذا . وهنا نحصل على جميع الكلمات الخاصة بعينة كتاب القراءة لكل صف مرتبة بحسب الحروف الهجائية .

٣- تفريغ هذه الكلمات التي سجلت على البطاقات السابقة في كشوف خاصة ، وكتابة عدد مرات تكرار كل كلمة أمامها ، ورصد الكلمات بكل كلمة في قائمة مستقلة .

وهنا ينبغي أن نلاحظ أن طريقة العد التي استخدمت في تسجيل الكلمات التي حللت من كتب القراءة تختلف ـ إلى حد كبير ـ عن طريقة الكلمات في أحاديث الأطفال ، ويرجع سبب الخلاف أساساً إلى أنه لم يكن من الممكن بالنسبة للباحث استخدام البطاقات على الرغم من دقتها في هذا العدد الهائل

من كلمات حديث الأطفال ، الذي قارب ال٤٠٠٠٠ كلمة جارية ، أما بالنسبة للعينة التي حللت من كتب القراءة الثلاثة فقد كانت قليلة بلغت مفرداتها ١٦٩٦ كلمة جارية ، ولذا أمكن ـ بسهولة ـ استخدام البطاقات في إحصاء الكلمات في العينات الثلاث .

٣- أما في تحليل الجمل والتراكيب اللغوية للعينات التي أخذت من كتب القراءة المقررة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، فقد اتبع فيها المبادئ والطرق التي اتبعت في إحصاء الجمل والتراكيب التي اشتملت عليها أحاديث الأطفال .

ويطرح السؤال التالي نفسه الآن :

ما نتائج هذه الدراسة ؟ وبما نفسرها ؟

والصفحات التالية إجابة عن هذا التساؤل :

(٦) نتائج التقويم :

وسنتناول هذه النتائج من الناحيتين التاليتين :

أ- المفردات   ب ـ الجمل

أ- المفردات :

١- مفردات حديث الأطفال ومفردات كتب القراءة .

٢- حسية المفردات وتجريدها في الأحاديث والكتب .

أولاً : مفردات حديث الأطفال ومفردات كتب القراءة :

وقبل أن نتحدث عن الطريقة التي تم بها التقويم ، وعن نتائجه نعرض عدة حقائق تتعلق بأهمية الكلمة ، وقوائم المفردات الشائعة ، والنسب التي ينبغي أن تقدم بها المفردات الشائعة في كتب القراءة :

- لا يحدد الشيوع وحده أهمية الكلمة بالنسبة لمستوى معين وإنما هناك عدة معايير ذكر منها جيتس ما يلي :-

١- مدى أهمية الكلمة بالنسبة للطفل ، فالكلمة قد يحكم لها بالأهمية ؛ لأنها تتصل بالحقائق والأنشطة والمواقف التي تثير اهتمام الطفل الصغير ، أو لأنها تستخدم غالباً في كلامه .

٢- رأي الخبراء في أهمية الكلمة بالنسبة للطفل ، فالخبير قد يحكم بأهمية كلمة ما ، لأنها توجد في الإشارات أو الإعلانات أو المواد المطبوعة الأخرى التي يقابلها الطفل أو لأنها ضرورية لتركيب أنماط معينة من الجمل ، أو لأنها ذات قيمة معينة في تنمية المفردات أو إدراك أشكال الكلمات .

وفي تحديد قيمة الكلمة بوسائل آخرى غير شيوعها . يقول فاخر عاقل :

حين أقدم للكتاب قوائم المفرادت الأساسية للصفوف الابتدائية الثلاثة التي درستها أقدم لهم المادة الخام التي يستطيعون أن يكتبوا أو يبسطوا بها كتب القراءة :

ولما كانت الكلمات على نوعين :

(١) كلمات يتكلم بها أو بنائية كالأفعال والصفات .

(٢) كلمات يتكلم عنها أو معنوية كالأسماء .

وكان من الواجب في تعليم اللغة توجيه جل الاهتمام إلى الأولى ، وكان لابد من طريقة يلجأ إليها في تعيين أهم الكلمات للنوعين ، والطريقة التي تستخدم هي طريقة التنبؤ السلبي Negative Prediction وطريقتها في تعيين كلمات المبني هي التالية : إذا كان من الصعب تعيين الكلمات التي يحتاجها الطالب فمن الهين نسبياً تعيين الكلمات التي قد لا يحتاجها ، وعلى هذا

يستطيع المؤلف أن يأخذ أي قائمة ، ويحذف منها الكلمات التي يحسب أنها لن تنفع الطفل في الصف المعين ، أو المكان المعين . وبهذا يصل المؤلف إلى الحد الأدنى من المفردات الصالحة لغايته ، ومفردات المبني يجب أن تسمح للمتعلم بالتعبير عن أي فكرة يريد التعبير عنها ، وصلاحيتها لهذا الغرض تتوقف لأعلى فائدة الكلمات المتفرقة التي تشملها أو شيوع هذه الكلمات ولكن على كمال المجموع كوحدة .

وعلى هذا ، فليس من الممكن الحصول على الحد الأدنى من المفردات الصالحة بأخذ الألف أو الألف والخمسمائة كلمة الأولى من أي قائمة ، إنما الواجب أن يمعن النظر في هذه الكلمات فيطرح منها ما يعتقد أنه غير صالح للغرض المطلوب ، وقد لجأ إلى شئ من هذا حين كتب The oxford English Course فقد أخذ ١٥٠٠ كلمة من قائمتي ثورنديك وهورن ، ولكنه لم يكتف بها ، بل زاد عليها ٥٠٠ كلمة اعتقد أنها ذات نفع خاص في الحياة المدرسية اليومية ، و٥٠٠ كلمة ظن أنها تناسب حاجة طلاب الإنجليزية فيما وراء البحار واهتمامهم ، وقد لجأ إلى التدريج في إدخال هذه الكلمات بحسب أهميتها .

من كل ما سبق نخلص إلى أنه إذا لم توجد كلمة ما في قوائم المفردات التي أعدت مع وجودها في كتب قراءة الصفوف الثلاثة الأولى ، فليس معنى ذلك أن الكلمة غريبة على الأطفال أو غير مفهمومة ، أو ليست ذات أهمية بالنسبة لهم ، فقد تكون مألوفة ومفهمومة وذات أهمية بالنسبة لهم ، والمرجع في ذلك يمكن أن يكون رأي الخبراء في التربية وعلم النفس وفي تعليم اللغة العربية .

لكن ، ما النسبة التي ينبغي أن توجد من كلمات الأطفال في كتب القراءة المعدة لهم ؟

إن رنزلاند قال : لا أقترح أن تستعمل كلمات القوائم الشائعة عند الأطفال ، بحيث تكون كل ألفاظ التعليم في المدرسة ، ولكن ينبغي أن تكون ألفاظ هذه القوائم هي الألفاظ الأساسية العامة فقط ، ومن المناسب أن تكون لأن ما تمدنا به هذه القوائم من الكلمات ما يزيد على ٩٨ ٪ بالنسبة للفرقة الأولى ، وما يزيد عن ٩٦٪ بالنسبة للفرقة الثانية ، وما يزيد على ٨٢ ٪ بالنسبة للفرقة الثالثة .

وهذه النسبة تسمح بتقديم عدد كاف من الكلمات المرتبطة بالموضوعات التي يهتم بها الأطفال ، وبالموضوعات الدراسية المختلفة ، من الكلمات الجديدة في كل مائة كلمة جارية ، وحينما تستخدم كلمات هذه القوائم بالنسبة المذكورة في كل فرقة ، فإن الحمل اللفظي للكتب لن يكون ثقيلاً .

وسوف يعتمد الباحث في هذه الدراسة على الطريقة السابقة في حساب صعوبة كتب القراءة أو سهولتها في الصفوف الثلاثة ـ من هنا ـ إذا وجدت الكلمة في قائمة الصف والكتاب المقرر له عدت كلمة سهلة وإذا وجدت في الكتاب ولم توجد في القائمة عدت صعبة ، ثم يحسب بعد ذلك نسبة سهولة الكتاب أو صعوبته ، وبضرب الكلمات غير الموجودة × ١٠٠ على مجموع الكلمات التي حللت من كتاب القراءة المقرر في هذا الصف ، تخرج نسبة صعوبة الكتاب ، وبضرب الكلمات الموجودة في القائمة × ١٠٠ على مجموع الكلمات التى حللت من كتاب القراءة في هذا الصف ، تخرج نسبة سهولة الكتاب .

وقد استخدم بعض الباحثين التقديرات والأحكام الآتية التي يمكن أن تصنف الكتب على أساسها :

(١) يعتبر الكتاب (جيداً جداً) ، إذا كانت درجاته من ٨١ ٪ إلى ١٠٠ ٪ من حيث شيوع الكلمات .

(٢) ويعتبر الكتاب (جيداً) إذا كانت درجاته من ٦١ ٪ إلى ٨٠ ٪ .

(٣) ويعتبر الكتاب (مقبولاً) إذا كانت درجاته من ٥١٪ إلى ٦٠٪ .

(٤) ويعتبر الكتاب (ضعيفاً) إذا كانت درجاته من ٣١٪ إلى ٥٠٪ .

(٥) ويعتبر الكتاب (ضعيفاً جداً) إذا كانت درجاته من ٣٠ ٪ إلى فأقل .

وسوف يستخدم الباحث هذه التقديرات والأحكام في تقدير سهولة كتب القراءة أو تصنيفها في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، لأنها يمكن أن تكون معقولة ـ إلى حد كبير ـ .

وفيما يلي توضيح ذلك :

أولاً : كتاب القراءة في الصف الأول :

لقد أُخِذ من كل كتاب من كتب القراءة في الصفوف الثلاثة عينة بلغت ١٠ ٪ من مجموع صفحات الكتاب ، وكتاب القراءة في الصف الأول يتكون من قسمين بلغت صفحاتها ٢٩٠ صفحة ، وبلغ عدد الصفحات التي حللت ٢٩ صفحة ، وبلغ عدد الكلمات الجارية في هذه الصفحات ٣٥٤ كلمة جارية بمتوسط ١٢ كلمة في الصفحة الواحدة تقريباً ، وبلغ عدد الكلمات المختلفة في الصفحات نفسها ٩٨ كلمة مختلفة بمتوسط ٥ﷻ٣ كلمات في الصفحة الواحدة .

وبمراجعة الكلمات المختلفة التي وجدت في العينة التي حللت من الكتاب السابق مع كلمات قائمة الصف الأول ، وجد أن هناك ١٣ كلمة في عينة الكتاب لا توجد في القائمة وهي تمثل نسبة ١٣ ٪ تقريباً من مجموع الكلمات التي حللت . وهذه النسبة المئوية للكلمات التي قد تكون صعبة بالنسبة لأطفال هذا الصف ، أي أن هذا الكتاب من حيث مدى ارتباط مفرداته بمفردات حديث الأطفال يعتبر « جيداً جداً » وذلك بحسب المقياس الذي

استخدم في هذه الدراسة ، والذي يعتبر الكتاب « جيد جداً » إذا أخذ درجات من ٨٠٪ فما فوق . وبطرح النسبة المئوية (١٣٪) من ١٠٠ تخرج نسبة السهولة وهي ٨٧٪ . والكلمات المختلفة التي نتجت عن تحليل كتاب القراءة في الصف الأول عددها (٩٨) كلمة .

ثانياً : كتاب القراءة في الصف الثاني :

وأما عن كتاب القراءة في الصف الثاني فقد بلغت عدد صفحاته ٢٣٦ صفحة ، أخذ منها ١٠ ٪ لكي تحلل ، وقد بلغ عدد الصفحات التي حللت ٢٣ صفحة ، وبلغ عدد الكلمات الجارية في هذه الصفحات ٥٢١ كلمة جارية ، بمتوسط ٢٢ كلمة في الصفحة ، وبلغ عدد الكلمات المختلفة في الصفحات نفسها ٢٤٧ كلمة مختلفة بمتوسط ١١ كلمة مختلفة في الصفحة الواحدة تقريباً .

وبمراجعة الكلمات المختلفة التي وجدت في العينة التي حللت من الكتاب السابق مع كلمات قائمة الصف الثاني وجد أن هناك ٥٣كلمة في عينة الكتاب لا توجد في القائمة وهي تمثل نسبة قدرها ٢١ ٪ تقريباً من مجموع الكلمات . وهذه النسبة تمثل أيضاً نسبة صعوبة الكلمات في هذا الكتاب ، ويعني ذلك أن نسبة السهولة تبلغ ٧٩ ٪ وبحسب المقياس الذي اتخذ في هذه الدراسة يعتبر الكتاب « جيداً » من حيث مدى ارتباطه بمفردات الأطفال الشفوية في هذه السن ، والكلمات المختلفة التي نتجت عن تحليل كتاب القراءة في الصف الثاني عددها ٢٥٣ كلمة .

ثالثاً : كتاب القراءة في الصف الثالث :

وأما عن كتاب القراءة المقرر في الصف الثالث فقد بلغ عدد صفحاته ١٨٧ صفحة ، أخذ منها ١٠ ٪ لكي تحلل ، وقد بلغ عدد الصفحات التي حللت ١٨ صفحة ، وبلغ عدد الكلمات الجارية في هذه الصفحات ٨٣٩ كلمة جارية

بمتوسط ٤٧ كلمة جارية في الصفحة الواحدة وبلغ عدد الكلمات المختلفة في الصفحات نفسها ٣٧٥ كلمة مختلفة بمتوسط ٢١ كلمة مختلفة في الصفحة الواحدة تقريباً .

وبمراجعة الكلمات المختلفة التي وجدت في العينة التي حللت من الكتاب السابق مع كلمات قائمة الصف الثالث ظهر أن هناك ٨٤ كلمة في عينة الكتاب لا توجد في القائمة وهي تمثل نسبة ٢٢ ٪ تقريباً من مجموع الكلمات المختلفة ، وهذه النسبة أيضاً تمثل نسبة صعوبة الكلمات في هذا الكتاب ، ويعني ذلك أن نسبة السهولة تبلغ ٧٨٪ وبحسب المقياس الذي اتخذ في هذه الدراسة يعتبر الكتاب « جيداً » من حيث مدى ارتباطه بمفردات الأطفال الشفهية . والكلمات المختلفة التي نتجت عن تحليل كتاب القراءة في الصف الثالث عددها ٣٩٠ كلمة .

ويلخص الجدول (٥) النتائج الخاصة بتحليل مفردات كتب القراءة في الصفوف الثلاثة :

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل مفردات كتب القراءة في الصفوف الثلاثة

عينة كتاب القراءة	عدد الكلمات الجارية	عدد الكلمات المختلفة	مفردات لا توجد في القائمة	نسبة الصعوبة	نسبة السهولة	تقدير الكتاب
الصف الأول	٣٥٤	٩٨	١٣	١٣٪	٨٧٪	جيد جداً
الصف الثاني	٥٢١	٢٤٧	٥٣	٢١٪	٧٩٪	جيد
الصف الثالث	٨٣٩	٣٧٥	٨٤	٢٢٪	٧٨٪	جيد

تعليق على نتائج التحليل السابق :

وسنتناول في هذا التحليل أمرين : ١- اطراد النمو في تقديم المفردات في كتب القراءة . ٢- الكلمات غير الموجودة بالقوائم التي اعدت في هذه الدراسة وتقدير الكتب .

أولاً : اطراد النمو في تقديم المفردات في كتب القراءة :

مما سبق يلاحظ أن هناك نمواً مطرداً في تقديم المفردات في كتب القراءة الثلاثة ، ويظهر هذا بوضوح في زيادة عدد المفردات الجارية التي تقدم وفي عدد المفردات المختلفة كذلك ، وتتلائم هذه الزيادة ـ بطبيعة الحال ـ مع اطراد النمو اللغوي لأطفال هذه الصفوف .

ويلاحظ أيضاً أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المفردات التي تقدم في كتب القراءة ، والمفردات التي تدور على ألسنة الأطفال الذين تقدم لهم هـذه الكتب ، ولكن هل معنى هذا الاتفاق أن هذه الكتب مناسبة للأطفال في هذه السن تماما ؟

الإجابة بالطبع لا ، فمفردات كتب القراءة عامل واحد ـ فقط ـ في اختيار الكتب أو إعدادها . وهناك عوامل آخرى تحدد اختيار هـذه الكتب ، أو مناسبتها لأطفال سن معينة ، فهناك ميول الأطفال ، والقيم الحقيقية التي تمثل السائد في المجتمع وهناك كذلك أسلوب الكتابة ، ونوع الطباعة ... إلخ .

ثانياً : الكلمات غير الموجودة بالقوائم وتقدير الكتب :

من الجدول السابق يتبين أن كتاب القراءة في الصف الأول يعتبر جيداً جداً من حيث مدى ارتباط المفردات التي قدمت به بالمفردات الشائعة في حديث الأطفال في هذه السن ، وإن كتاب الصف الثاني يعتبر «جيداً» وكذلك كتاب الصف الثالث .

وهنا يتبادر إلى الذهن هذا السؤال :

هل كل الكلمات التي لم توجد في قوائم مفردات أحاديث الأطفال ـ مع وجودها في كتب القراءة المقررة عليهم ـ ليست مما ينبغي أن تقدم للطفل في هذه السن ؟

قلنا في موطن سابق في هذا الفصل : من غير الممكن الإدعاء بأن هذه القوائم التي بنيت على الحديث الشفهي للأطفال في موضوعات يشيع حديثهم فيها نهائية ، أو مستوعبة لكل ما يمكن أن يقوله الأطفال في هذه السن . وقلنا كذلك : أن شيوع الكلمة ليس وحده المحدد لقيمة الكلمة ، بل أن هناك أموراً آخرى تحدد هذه القيمة ، ومن أهم هذه الأمور رأي الخبراء في أهمية الكلمة بالنسبة للطفل ، ومنها كذلك شيوع الكلمة ـ ليس فقط ـ في لغة الطفل الشفهية بل في المواد التي تقدم له في سن معينة .

وقلنا كذلك : إن رنزلاند قال : لا اقترح أن تعتمد مواد القراءة على جميع الكلمات الشائعة بين الأطفال اعتماداً كلياً بل لابد أن تكون هناك نسبة من الكلمات الجديدة التي يرى الخبراء أنها مهمة بالنسبة للأطفال ، وتختلف هذه النسبة ـ بالطبع ـ بحسب قدرات الأطفال ، والمرحلة التي يمرون فيها .

ولكي يختبر الباحث فكرة أن شيوع الكلمة ليس وحده المحدد لقيمة الكلمة ، لجأ إلى عمل «استبانة» وجهها إلى عشرة من الخبراء في التربية وعلم النفس ، وتعليم اللغات ، لكي يحددوا قيمة الكلمات التي لم توجد في قوائم مفردات أحاديث الأطفال بالنسبة لهم ، والتي وجدت في كتب القراءة المقررة في هذه الصفوف الثلاثة .

وطبعت ثلاث «استبانات» لكل صف «استبانة خاصة» خاص وضعت به الكلمات التي لم ترد بالقائمة المبنية على حديث أطفال هذا الصف ، وكتب في كل استبانة مقدمة تطلب من الخبير أن يضع علامة (√) أمام الكلمة التي يرى أنها مما تقع في دائرة خبرات الطفل ، وينبغي أن يواجهها في مواد القراءة التي تقدم له ، أو التي يرى أنه لابد أن يواجهها : لأنها تتصل أساساً بالبناء اللغوي ، ولا غنى عنها لكي يستقيم هذا البناء ، أو التي يريد أنه لابد أن يواجهها لأهميتها بالنسبة له في البيئة التي يعيش فيها ، وهي في كل هذه الأحوال سهلة التعلم .

ويبين الجدول التالي نتائج الاستبانة التي قدمت إلى عشرة من خبراء التربية وعلم النفس وتعليم اللغات :

جدول رقم (١٥)

نتائج الاستبانة التي قدمت إلى عشرة من خبراء التربية وعلم النفس وتعليم اللغات

الصف	عدد الكلمات التي لم توجد بالقوائم	عدد الكلمات التي وافق الخبراء على أهميتها بالنسبة للطفل	عدد الكلمات التي لم يوافق الخبراء أهميتها بالنسبة للطفل
الأول	١٣	١٢	١
الثاني	٥٢	٤٣	٩
الثالث	٨٤	٧٠	١٤

من الجدول السابق يتبين أن هناك نسبة كبيرة من الكلمات التي لم توجد في قوائم الكلمات الشائعة في حديث الأطفال في الصفوف الثلاثة حكم الخبراء بأهميتها بالنسبة للطفل ، وبأنها سهلة التعلم له في هذه السن . وهذه النتيجة مؤكدة لما سبق أن قيل : أن القوائم التي جمعت لا يمكن أن تمثل ـ بدرجة كاملة ـ جميع الكلمات التي ينبغي أن تقدم للأطفال ، ومؤكدة كذلك لما قيل من أن شيوع الكلمة ينبغي أن يعتمد على ميادين متعددة ، ومن هذه الميادين مواد القراءة التي تقدم للأطفال .

وربما كان من المفيد هنا أن نذكر الكلمات التي لم يوافق الخبراء على أهميتها ولا سهولة تعلمها بالنسبة للأطفال في الصفوف الثلاثة :

- في الصف الأول : البرج .
- في الصف الثاني : الألم ـ أصل ـ درجات ـ راضون ـ يريد ـ ذكي ـ منضدة ـ واد ـ يجد .
- في الصف الثالث : مجلوه ـ دهشة ـ دهش ـ مفاجأة ـ أعز ـ طليق ـ ضعاف ـ كرب ـ مقصف ـ يلقف ـ لبده ـ ينفق ـ وفاء ـ يا ترى .

وهنا يطرح سؤال : ما النسبة المعيارية بين الكلمات المألوفة ، والكلمات الجديدة التي ينبغي أن يلتزم بها في كتب القراءة المقررة على تلاميذنا ؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول : لا يمكن الاعتماد في اللغة العربية على النسب التي اقترحت في دراسات أجنبية ، لاختلاف طبيعة اللغة العربية عن غيرها من اللغات ، ولذا فالأمر في العربية في حاجة إلى دراسة مستقلة ، ترمي إلى تحديد النسب المعقولة بين الكلمات المألوفة ، والكلمات الجديدة .

وربما كان السؤال المهم الآن هو :

ما المعايير التي يمكن أن تستخدم في تحديد كلمات صف معين .

ويجيب « فاولو » على السؤال بقوله :

لا تحدد قوائم الكلمات المعتمدة في بنائها على كتب القراءة أو الجرائد أو المراسلات أوحديث الأطفال كلمات صف معين ، وإنما تحدد ـ فقط ـ الأهمية النسبية للكلمات . ومن هنا كان لابد من عدة اعتبارات تؤخذ في الحسبان لتحديد الكلمات التي تناسب صفاً معيناً فإذا عرفنا :

١- الأهمية النسبية للكلمات بالنسبة للمتعلمين .

٢- والوقت الذي سوف يقضيه التلاميذ في المدرسة .

٣- وعدد الكلمات التي يمكن أن تعلم كل عام .

٤- والصعوبة النسبية للكلمات .

٥- والخلفية الخبرية أو مرحلة النمو التي ينبغي أن يكون بها الطفل ، لكي يفهم هذه الكلمات بطريقة أفضل .

٦- والكلمات المهمة التي يمكن أن يتعلمها الطفل خارج المدرسة .

إذا نحن عرفنا كل ذلك يمكن أن ترتب المفردات المناسبة لكل صف .

- **ثانياً : حسية المفردات وتجريدها في الأحاديث والكتب :**

وفي هذا العنصر سوف نحاول أن نجيب عن السؤاليين التاليين :

١- **إلى** أي حد تستخدم المفاهيم المجردة في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة ؟

٢-وما أهم المفاهيم أو الموضوعات التي دارت حولها كتب القراءة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال الأول قام الباحث بتحليل المفردات التي أخذت من عينة كتب القراءة الثلاثة من حيث حسية ما تدل عليه أو تجريده ، والجدول التالي يبين نسب الكلمات المجردة في مفردات عينة كتب القراءة ، ونسب الكلمات الحسية :

جدول (١٦)

نسبة الكلمات المجردة ، والكلمات الحسية في مفردات كتب القراءة

الصف	عدد الكلمات	عدد الكلمات المجردة	النسبة المئوية	عدد الكلمات الحسية	النسبة المئوية
الأول	٩٨	٥	٥ ٪	٩٣	٩٥٪ تقريبا
الثاني	٢٤٧	١٢	٥٪	٢٣٥	٩٥٪ تقريبا
الثالث	٣٧٥	٥٤	١٤٪	٣٢١	٨٦٪ تقريبا

من هذا الجدول يتبين أن كتب القراءة في الصفوف الثلاثة تقدم إلى الأطفال بنسبة من الكلمات المجردة تبلغ ٥٪ في الصف الأول والثاني ، و١٤٪ في الصف الثالث ، ومعنى ذلك أن الكلمات التي قدمت في كتابي الصفين الأول والثاني واحدة من حيث مستوى تجريدها .

وإذا قارنّا هذه النسبة : ٥٪ و٥٪ و١٤٪ بنسب الكلمات المجردة التي وجدت في حديث أطفال الصفوف الثلاثة الأولى ٣٪ ، ٧٪ ، ١٣٪ وجدنا خلافاً بين هذه النسب يظهر واضحاً في الصفين الأول والثاني .

وفي الحقيقة ليست المسألة مجرد نسب الكلمات المجردة ، ولكن نوعياتها ، والمفاهيم التي خلفها ، وأسلوب تكوينها ، وكما يقول واتس : لا ينبغي أن تتوقع من الأطفال أن يفهموا اللغة المتصلة بالخبرات غير المباشرة ، ويستخدمونها ولهذا السبب يلزمنا أن نكون واعين باستخدام المصطلحات

العامة ، والمصطلحات التي يستخدمها الأطفال الذين نعلمهم ، وهذا النوع الأخير من اللغة أساس لتنظيم الحقائق التي تقدم للأطفال .

وهذا لا يعني أن الأسماء المجردة أو العامة ينبغي أن يتجنبها المدرس حتى يستطيع الأطفال أن يفهموها فهماً تاماً ، ولهذه الأسماء العامة والمجردة دور هام في السلوك الإنساني ، فمن الصعب مثلاً أن نقول : أن عندنا أي أفكار واضحة عن الخير Good أو الشر Evil قبل أن نسمع هذا اللفظ «الخير» أو «الشر» ، هل يعرف أي منا الصدق كمقابل للكذب قبل أن يثير أباؤنا فينا احترامنا للصدق ؟

ولقد أشار واتس أيضاً إلى أن التمييز بين هذه الكلمات أساس التدريب الأخلاقي وإلى أن كل كل مرحلة من التقدم الخلقي يشار إليها بدرجة إدراكها لمعنى الكلمات ، والرؤى الواضحة للنموذج تكتسب فقط من التفكير العميق . وما يصدق في التدريب الأخلاقي يصدق أيضاً في التدريب الجمالي والفكري .

وعلى هذا فإذا كنا راغبين في إيجاد تقدم ملحوظ في اكتشاف طريقاًفي عالم الأفكار العامة والمجردة ، ينبغي أن نصير أسياداً للغة التي ابتكرت لغرض وصفها ، ويمكن ـ بالطبع ـ أن نفعل ذلك بدون اللغة ، ولكن التقدم بها أسرع وأسهل ، ولا يعني هذا أن معرفة الكلمات أعلم منزلة من معرفة الأشياء ، ونحن لو فصلنا ذلك كنا كمن يقف على رجل واحدة ، أما الاهتمام بهما معاً ، (الأشياء والكلمات فيحقق لنا الوقوف على قدمين).

فقد أثبتت البحوث أن التغير الذي يشمل المدركات من مرحلة الطفولة المبكرة إلى الأعمار المتأخرة يتمثل في انتقال هذه المدركات من المباشر إلى البعيد ، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن البسيط إلى المعقد ، ومن الذاتي إلى الاجتماعي ، ومن المنتشر الموزع إلى المركز ، ومن المبهم إلى النوعي والخاص ، ومن المتعارض إلى المتفق .

وللإجابة عن السؤال الثاني : (ما أهم المفاهيم أو الموضوعات التي دارت حولها كتب القراءة ؟) نقول :

إن هناك تماثلاً كبيراً بين المفردات التي تشيع في حديث الأطفال ، والمفردات التي تحتوي عليها كتبهم ، ويعني هذا ـ بالتالي ـ أن المفاهيم أو الموضوعات التي تدور حولها كتب القراءة هي نفس الموضوعات التي يشيع حديث الأطفال فيها تقريباً . وقد بلغت نسبة هذا التماثل في الصفوف الثلاثة على التوالى : ٨٧ ٪ ، ٧٩ ٪ ، ٧٨ ٪ ، وبناء على ذلك نجد أن المجالات الأساسية التي يدور حديث الأطفال فيها هي :

- الحكايات والقصص .
- النفس والأهل والأصدقاء .
- الحيوانات والطيور .
- النباتات والمزروعات .
- الألعاب والهوايات والأعمال .
- أماكن اللعب والتسلية .
- وسائل الإعلام .

وحتى الكلمات التي لم توجد في أحاديث الأطفال ، وهي ـ في نفس الوقت ـ واردة في كتب القراءة تدور حول نفس المجالات السابقة .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن : هل معنى الاهتمام بواقع الأطفال ، وبقدراتهم ألا نتقدم بهم خطوة إلى الأمام ؟ وفي الإجابة على هذا السؤال نورد ما يلي :

١- أن دراسة الطفل وقدراته ، قد تكشف عن الماضي أكثر مما يجب أن يكون ، وأنها تعين على اكتشاف نواحي النقص في حياة الأشخاص ، وتساعد على تشخيص مشكلاتهم والأساليب التي يلجئون إليها في سد

حاجاتهم ، ومن ذلك يتضح أن الإفادة من دراسة الطفل لا تكون عن طريق الاهتداء بها فى وضع المناهج الدراسية ، أو الكشف عن الإمكانات وإنما تتم الإفادة من هذه الدراسة إذا عمل المربى على تتبع وتحديد الحاجات التى تنشأ ، وإذا عمل على غرس الصالح منها ، وتوجيه المنحرف .

معنى هذا أننا ينبغى ألا نقف بالطفل عند مستواه الفكرى واللغوى ، بل ينبغى أن نتقدم به بالقدر المناسب ونقدم له ما يحقق أهداف المرحلة التى يمر بها ، ولقد سبق أن قلنا فى أكثر من موطن : إن دراسة لغة الطفل الشفوية تعنى أساسا الاستعانة بها موضوعا ، ولغة ـ فقط ـ فى إعداد مواد القراءة التى تقدم له ، وفي تقويمها ، وليس معنى الاستعانة الاعتماد عليها كلية ، لأن هذا الاعتماد يعنى الوقوف بالطفل ، وبنموه عندما عند واقعه دون الإنطلاق به إلى ما ينبغى أن يكون .

٢- أن محتوى كتب القراءة المصرية فى المرحلة الابتدائية ـ بصفة خاصة ـ فى حاجة إلى مراجعة شاملة ، فلقد تغيرت أشياء كثيرة حول الاطفال ، وفى داخلهم ، ولذا أصبح من اللازم مواجهة هذه التغيرات السريعة فى مجتمعهم .

ولقد أجريت دراسات كثيرة فى تحليل محتوى كتب القراءة فى الولايات المتحدة ، وكان من أهم هذه الدراسة دراسة **أوتوكلينبرج** فقد أشار كلينبرج إلى أنه ينبغى أن تحدث تغيرات عظيمة فى موضوعات الكتب ، وأن يتسع المحتوى ليشمل الخيالى وغيره ، وأن يتحسن أسلوبها الأدبى ، وذلك لأن كتب القراءة ذات أهمية فى تعليم الاطفال القراءة وفى توسيع مفرداتهم ، وفى تنمية القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار ، وفى مساعدة الأطفال على فهم التركيب اللغوى ، وتتابع الحوادث ، والوعى بالطريقة التى يسلكها الكاتب فى معالجته .

ولقد انتقد أيضاً كتب القراءة فى الولايات المتحدة لأنها تتعصب للشعب الأمريكى ولأنها تهمل الديانات ، ولأنها تصور الشعب الأمريكى على أنه شعب هادئ جدا وسعيد ، وكل أطفاله يلبسون لبساً فاخرًا ، ونظيفة ، وهم دائما أغنياء ، ولا يوجد فقراء ـ بالطبع ـ إلا فى قصص الخرافة وفى البيئات الأجنبية.

ومن أهم النقاط التى آثارها **كلينبرج** ونحن نوافقه فى ذلك ، إنه يرى أن المغالاة فى القصص الرمزية ، التى تخلق الحياة فى الجماد ، والتى تنطق الحيوان تخلق عائقا أو تقف حجر عثر فى طريق النمو الفكرى للأطفال الذين ينبغى أن يشجعوا أكثر على أن يصبحوا مبكرين ـ بقدر الإمكان ـ فاصلاً بين الواقع والخيال ، ومن الصعب أن يعتقد المرء بضرورة عملية التشويه هذه (بعث الحياة فى الجماد ، وإنطاق الجماد ، لكى نجذب انتباه الأطفال الصغار لكتب القراءة) ، ولقد قابل الكاتب **كلينبرج** طفلاً فى سن السادسة يبعث بسمة سخرية أو شفقة من مثل هذه الحكايات المشوهة ، لأنها تحتقر ذكاؤه .

وهو بهذا يخالف **بياجيه** الذى قال فى كتابه « تصور الطفل عن العالم » إن مرحلة خلق الحياة فى الجماد يمر بها الأطفال ، ولابد أن يمر بها إذا كان يراد لهم أن يصلوا إلى تصوير واقعى للعالم الخارجى .

ب ـ الجمل

قلنا فيما سبق أن طول الجملة وتركيبها يؤثران تأثيرا كبيرا على سهولة مواد القراءة وصعوبتها ، وهى والمفردات من اهم العوامل فى قابلية المواد للقراءة ، وقد سبق ان قلنا أيضا أن الجملة العربية لما لم تدرس دراسة وافية مستوعبة ، وهى بحاجة ملحة إلى دراسة تبين أهم خصائصها ، وأنواعها ، والصعوبة النسبية لكل نوع منها فى الأعمار المختلفة .

إذا كان من المتفق عليه ـ كما سبق أن ذكرنا ـ أن لغة كتب القراءة ، وبخاصة فى المراحل الأولى ، فينبغى أن تكون قريبة الى ـ حد كبير ـ من لغة الطفل الذى تقدم له هذه الكتب من حيث المفردات ، ومن حيث التركيب اللغوى ، ولذا قمنا هنا بتحليل حديث عشرة أطفال فى كل صف (١٢,٥ ٪ من العينة بهدف معرفة :

١- أنواع الجمل الشائعة فى حديث الأطفال ، وتركيبها .

٢- طول هذه الجمل

ويبين الجدول التالي نسب أنواع الجمل الشائعة فى حديث الأطفال ، ومتوسط أطوالها

جدول (١٧)

نسبة أنواع الجمل الشائعة فى حديث الأطفال ومتوسط أطوالها

الصف	نسب الجمل الفعلية	نسب الجمل الاسمية	متوسط طول الجملة
الأول	٨٤ ٪	١٦ ٪	٤ كلمات
الثانى	٧٣,٥ ٪	٢٦,٥ ٪	٤ كلمات
الثالث	٧٣ ٪	٢٧ ٪	٥ كلمات

ولكى نقارن الجملة التى استخدمت فى حديث الأطفال بالجملة التى استخدمت فى كتب القراءة المقررة عليهم ، قام الباحث بتحليل العينة التى حددت من كتب القراءة ، بهدف معرفة :

١- أنواع الجمل الشائعة فى كتب القراءة .

٢- أطوال الجمل فى كتب القراءة المذكورة .

ويبين الجدول التالي نتيجة هذا التحليل فى كتب القراءة :

جدول (١٨)

نسبة الجمل الفعلية والاسمية ومتوسط أطوالها فى كتب القراءة

كتاب القراءة	نسبة الجمل الفعلية	نسبة الجمل الاسمية	متوسط طول الجملة
الصف الأول	١٨ ٪	٨٢ ٪	٣ كلمات
الصف الثانى	٢٥ ٪	٧٥ ٪	٥ كلمات
الصف الثالث	٥٧ ٪	٤٣ ٪	٥ كلمات

و الجدول التالي يبين نسب الجمل وأطوالها فى لغة الأطفال ، وكتب القراءة فى الصفوف الثلاثة :

جدول (١٩)

نسب الجمل وأطوالها فى لغة الأطفال وكتب القراءة

الصف	**نسب الجمل الفعلية**		**نسب الجمل الاسمية**		**طول الجملة**	
	فى لغة الأطفال	فى كتب القراءة	فى لغة الأطفال	فى كتب القراءة	فى لغة الأطفال	فى كتب القراءة
الأول	٨٤ ٪	١٨ ٪	١٦ ٪	٨٢ ٪	٤كلمات	٣ كلمات
الثانى	٧٣,٥٪	٢٥ ٪	٢٦,٥ ٪	٧٥ ٪	٤كلمات	٥ كلمات
الثالث	٧٣ ٪	٥٧ ٪	٢٧ ٪	٤٣ ٪	٥كلمات	٥ كلمات

وبالنظر الى الجدول السابق يتبين :

١- أن هناك اختلافا بين نسب الجمل الاسمية والفعلية فى لغة الأطفال ، وكتب القراءة المحددة لهم ، فبينما تزداد نسب الجمل الفعلية فى حديث الأطفال زيادة كبيرة عن الجمل الاسمية :

٨٤ ٪ : ١٦ ٪ فى الصف الأول

٧٣,٥ ٪ : ٢٦,٥ ٪ فى الصف الثانى

٧٣ ٪ : ٢٧ ٪ فى الصف الثالث

تزداد نسب الجمل الاسمية عن الجمل الفعلية فى كتب القراءة للصف الأول والثانى :

٨٢ ٪ : ١٨ ٪ فى كتاب القراءة للصف الأول

٧٥ ٪ : ٢٥ ٪ فى كتاب القراءة للصف الثانى

وتزيد نسبة الجمل الفعلية قليلا فى كتاب القراءة للصف الثالث عن نسبة الجمل الاسمية :

٥٧ ٪ : ٤٣ ٪

وربما يعود هذا الخلاف إلى الفكرة التي تشيع خطأ ، ومؤادها أن أغلب الأساليب التي يستخدمها الأطفال إنما تعتمد أساساًعلى الجمل الآسمية ، ومن الغريب كما سبق أن ذكرنا ـ أن يقول رضوان بعد دراسته التي أجراها على لغة أطفال الرياض بالقاهرة : من الظواهر التي تتميز بها لغة الطفل المصري من لغة الكتب ، والتي تخلع على حديثه طبعاً خاصاً أنه يبدأ عبارته الإخبارية دائماً بالاسم المسند إليه ، ثم يذكر المسند بعد ذلك سواء كان اسماً ام فعلاً ، ولا يعكس الأمر إلا نادراً .

وربما يعود هذا الخلاف كذلك إلى التأثر بالأساليب الإنجليزية ، التي ظهر أثرها عموما في الأساليب العربية ـ بخاصة ـ في بعض القصص التي ترجمت للأطفال ومن المعروف أن اللغة الإنجليزية تبدأ جملها ـ على وجه العموم ـ بالاسم ، ومن الممكن أن تقترض اللغات من بعضها بعض الكلمات مثلاً ، إلا أنها ينبغي أن تحتفظ بأسلوبها الخاص في ترتيب كلماتها ، لأن هذا الترتيب مرتبط بشخصيتها المستقلة ، والتي تميزها عن غيرها من اللغات .

ومن المعروف أن كل لغة تخضع لنظام معين في ترتيب كلماتها ، ويلتزم هذا الترتيب في تكوين الجمل والعبارات ، فإذا اختل هذا النظام في ناحية من نواحيه لم يحقق الكلام الغرض منه وهو الإفهام .

والذين مارسوا منا تعلم اللغات الأجنبية أو تعليمها يدركون تمام الإدراك أن نظام الكلمات وهندستها شرط أساسي في الفهم والإفهام ، وإن لكل لغة نظاماً معيناً لا يصح الإخلال به أو الخروج عنه .

وعن تأثير اللغات الأجنبية على تراكيب اللغة العربية يقول **بشر** :

لقد كان لاتصالنا بالثقافات ، واللغات الأجنبية أثر كبير في تراكيب العربية وأساليبها بحيث ظهرت في العربية المعاصرة أمثلة من الأساليب الحديثة المتطورة التي تنهج كلها أو بعضها نهجاً يخالف المألوف أو المشهور في العربية القديمة ، وبعض ما عثرنا عليه من عبارات وتراكيب مستحدثة يمكن رده مباشرة إلى أصله الأجنبي .

إن النسبة بين الجمل الفعلية والإسمية لم تعرف حتى الآن في اللغة العربية ، ولكن ـ كما هو معروف ـ فإن الجملة العربية قسمان : أسمية وفعلية ، ولكل منهما خصائص معينة ، ومواقف تستخدم فيها ، ولا ينتقل من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية إلا لسبب بلاغي خاص ، قد يكون الاهتمام بالمسند إليه مثلاً . ومعنى هذا إنه ليس هناك مبرر يمكن أن يعقل لزيادة نسب الجمل

الإسمية عن الجمل الفعلية في كتب القراءة المقدمة للأطفال في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، ومما لاشك فيه أن تقليد لغة الطفل الشفهية في تقديم المواد المقروءة له أولى من تقليد الأساليب الأجنبية .

(٢) ويظهر من الجدول السابق كذلك أن طول الجملة في لغة الطفل الشفهية بلغت ٤ كلمات في الصفين الأول والثاني ، وخمس كلمات في الصف الثالث بينما طولها في كتاب القراءة للصف الأول ثلاث كلمات ، وفي الصفين الثاني والثالث خمس كلمات ، ويعني هذا ، أن كتاب القراءة في الصف الأول دون مستوى جمل الطفل الشفوية في طولها ، وأن كتاب القراءة في الصف الثاني قد طالت جملته فجأة ، فمن ٣ كلمات في الصف الأول إلى ٥ كلمات في كتاب الصف الثاني . ومعنى هذا أن متوسط طول الجملةفي كتاب القراءة أعلى من متوسطها في لغة أطفال هذا الصف ، وليس معنى هذا أن هذا الطول و٥ كلمات غير مناسب للأطفال ، وهي ظاهرة تستحق الدراسة . ولقد تماثل متوسط طول الجملة في كتاب القراءة للصف الثالث مع متوسط طولها في لغة الأطفال الشفهية .

وعلى أية حال ، فإن طول الجملة عامل واحد من العوامل التي تحدد سهولة الجملة أو صعوبتها ، وهناك عوامل آخرى تحدد هذه الصعوبة ، وتلك السهولة ومن أهمها تركيبها وتعقيدها ، ومناسبتها للموقف ، والتقديم والتأخير فيها والحذف ، وتعلق جمل فرعية بالجمل الأصلية .. إلخ .

لكن الحقيقة أن الجملة العربية في حاجة إلى دراسة علمية ومن زوايا مختلفة . لقد أخذت الكلمات في اللغة العربية أكبر نصيب من الدراسات اللغوية منذ القرن الأول الهجرى لكن الجملة لم تنل مثل هذا النصيب من الدراسة ، وبقيت تدرس ـ بصفة عامة ـ في علمي النحو والبلاغة ، لكنها لم تدرس دراسة وافية من وجهة النظر التربوية . ولقد أشار فاخر عاقل في

دراسته التي سبق ذكرها إلى أن تركيب الجمل والأسلوب اللذين كُتِبَ بهما كتب القراءة العربية في بعض البلاد العربية أعلى من مستوى الطفل ، وهذا الأسلوب العالي ـ بالطبع ـ يتطلب مفردات صعبة نادرة .

ومن ناحية نوع الجملة : بساطتها ، وتركيبها وتعقيدها قام الباحث بتحليل عينة كتب القراءة ، واتبع نفس المبادئ التي حلل على أساسها الجمل التي وردت في أحاديث الأطفال ، والجدول التالي يبين نتائج هذا التحليل :

جدول (٢٠)

تركيب الجملة في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة

كتاب القراءة	نسبة الجمل البسيطة	نسبة الجمل المركبة والمعقدة
الصف الأول	٩٣٪	٧٪
الصف الثاني	٧٦٪	٢٤٪
الصف الثالث	٧٠٪	٣٠٪

وبالنظر إلى الجدول يظهر شيوع الجمل البسيطة في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة ، لكن ـ مع ذلك ـ تزداد الجمل المركبة والمعقدة من صف إلى صف زيادة كبيرة وهي أعلى من نسبة الجمل المركبة والمعقدة التي وردت في أحاديث الأطفال في الصفوف الثلاثة ، إذ بلغت نسبة هذه الجمل ٦٪ ، و١٥٪ ، و٢٢ ٪ على التوالي .

ومعنى هذا أن تركيب الجملة في كتب القراءة في حاجة إلى مراجعة دقيقة تراعى المستويات اللغوية للأطفال ، وتراعى ـ في نفس الوقت ـ الأهداف التربوية المرغوب تحقيقها .

وإذا كان طول الجملة وتركيبها من أهم المؤثرات في صعوبة مواد القراءة أو سهولتها فإنه ينبغي أن نعلم أن التأكيد هنا ليس على جمل الجمل جميعها قصيرة أو أغلبها ، بل على تناسب الجملة مع خصائص القارئ ، ومراعاة الظروف التي تتطلب أن يكون متوسط طول الجملة قصيراً .

وقد ظهرت سنة (٢٠٠٩م) دراسة لمنصور سعد السحيمي عنوانها «االعلاقة بين أنماط التراكيب وفهم النص دراسة نظيرة تطبيقية» ، وهي تتناول لأول مرة دراسة الجملة العربية ، وإعداد معايير لتقويم الأساليب المختلفة لكبار الكُتَّاب مثل : (عباس محمود العقاد ـ وطه حسين ـ وأنيس منصور ـ مصطفى صادق الرافعي ـ أحمد حسن الزيات).

* * *

ملاحق الكتاب

ملحق (١)

معلم القراءة من وجهة نظر حديثة

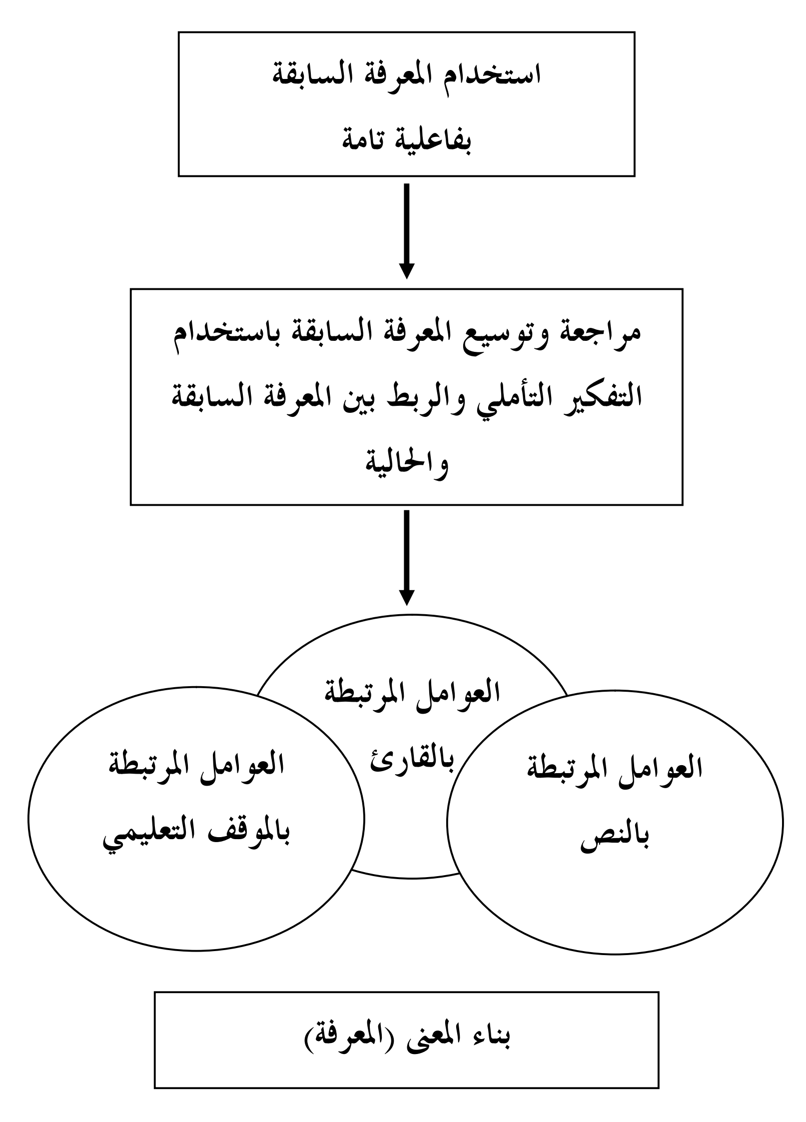
ذكـر « مـارزانو » وزمـلاؤه في كتـابهم القـيم التعلـيم الصـفي الفعـال The Classroom Instruction that Works نتـائج دراسـة « كولمـان» وآخـرين حول تأثير المدرسة في تحصيل الطلاب الدراسي ؛ حيث خلصوا إلى أن أغلـب تفاوت تحصيل الطلاب يعزى لعوامل أخرى ؛ مثل : طبيعة قـدرة الطالـب ، أو استعداده أو حالته الاجتماعية الاقتصادية أو بيئته المنزلية ، فهذه جميعها أشـياء لا يمكن أن تُغيرها المدارس . والسبب الثاني والأهم الذي يجعلنا أكثـر تفـاؤلا حول ما يمكن أن تفعلـه المـدارس هـو أن البحـوث الـتي أجريـت بعـد دراسـة « كولمان» وآخرين قد بينت أن المعلم بمفرده يمكن أن يكون له أثر قـوي في طلابه حتى لو لم يكن للمدرسة أي تأثير ، ففـي المدرسـة الواحـدة نجـد هنـاك تفاوتًا كبيرًا في جودة التعليم بين معلم وآخر ، عند ذلك يمكن تفسير كثير من التفاوت في تحصيل الطلاب .

وأول ما لوحظ التأثير العميق للمعلمين كأفراد في تعلـيم الطـلاب حتـى في المدارس غير الفعالة نسبيًا .

ولدحض خرافة أن المعلمين لا يجدون أي فارق في تعلـيم الطـلاب ، فلقـد لاحظ « وليم ساندرز » وزمـلاؤه أن مـدرس الصـف بمفـرده لـه تـأثير كـبير في تحصيل الطلاب أكثر ممـا كـان يُعتقـد أصـلاً ؛ وهـذا مـا أكدتـه نتـائج تحليـل درجات تحصيل أكثر من ١٠٠,٠٠٠ طالب فلقد أكدت أن العامـل الأهـم مـن حيث التأثير في تعلم الطالب هو المعلم ، فيتضح أن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل ، بغض النظر عـن مسـتوى تفـاوتهم في فصولهم الدراسية ، أما إذا كان المعلم غير فعـال ؛ فـإن الطـلاب الـذين يشـرف عليهـم سيكـون تقدمهـم العلمـي غيـر ملائم بغـض النظر عـن مـدى تشـابههم أو اختلافهم في تحصيلهم الدراسي .

بناء على ما سبق فإن الاهتمام بمعلم القراءة أصبح أمرًا ملحًا في ضوء الدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد المعلم وتدريبه ، وفي ضوء التطورات التي أدت إلى اعتبار التربية علمًا له أسسه ومبادئه .

وهناك مجموعة من العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي للقراءة ، ويمكن بيانها في الرسم التالي :



ومن هذا الرسم سوف نتناول ونستنتج جوانب المواد لمعلم القراءة :

أولاً ـ تعرف مفهوم القراءة ومهاراتها .

ثانيا ـ تعرف عوامل الاستعداد لتعلم القراءة .

ثالثًا ـ تشخيص الضعف في القراءة .

رابعًا ـ كيفية تنفيذ عملية تعليم القراءة .

أولاً : تعرف مفهوم القراءة ومهاراتها :

القراءة عملية عقلية معقدة ومركبة تشمل تعرف ونطق وتفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، مع فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز بالإضافة على التفكير الخلاق والنقد له .

ومن هنا فالقراءة عمليتان متصلتان : العملية الأولى : الشكل الميكانيكي أي الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب ؛ والعملية الثانية : عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى ، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج .

فالقارئ ينبغي أن يربط ما يقرأ بخبرته السابقة ، وينبغي أن يفسر المادة المقروءة ويقومها ، ويستخدم في ذلك التفكير والتفعيل ، وينبغي له أن يمزج الأفكار الجيدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل ؛ وذلك حتى يقوى استقلال تفكيره .

وفي ضوء ما سبق يتضح أن عملية القراءة تتضمن جوانب كثيرة أو مهارات ، وهي :

١- جانب التعرف أو مهارات التعرف .

٢- جانب الفهم أو مهارات الفهم .

٣- جانب التذوق والتقويم أو مهاراتهما .

مهارات القراءة :

تعلم القراءة عملية نمو متدرج ، تعتمد كل خطوة فيها على زيادة التمكن من المهارات الأساسية ؛ ولذا ينبغي أن تكون هذه المهارات متتابعة ومستمرة لتحقيق أقصى نجاح ممكن .

وفي تعلم المهارات الأساسية للقراءة ، نجد أن التلاميذ يختلفون في القدرة على تعلمها ، ومن هنا فالإحاطة بهذه الفروق مهمة في تنويع عملية التعلم ،

وفي الإمداد بمواد قرائية متدرجة ، ولذلك فعلى المعلم أن ينظر إلى المهارات على أنها متصلة وليست منفصلة ، وأن تتم العناية بها في كل وقت ، ولابد أن تكون المواقف التعليمية ذات معنى ، وذات صلة بحاجات الطفل وخبراته ، وكل هذا ضروري إذا أريد للقراءة أن تنمو كعملية تفكير .

وفيما يلي عرض لثلاث مهارات أساسية من مهارات القراءة ، وهي : التعرف ، والفهم ، والسرعة .

[١] التعرف :

ويعني إدراك الرموز اللغوية ، ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه ، فلا قيمة لأن يملك التلميذ المهارة في تعرف الكلمة إذا لم تكن لديه معرفة بالمعنى ، ومن ناحية أخرى فمعرفة المعنى وحده لا يقدر التلميذ على تعرف الكلمة .

ولقد حددت المهارات الأساسية لتعرف الكلمات فيما يلي :

١- ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب .

٢- استخدام السياق كوسيلة في تعرف معاني الكلمات .

٣- القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل تعرف أجزائها .

٤- القدرة على التفريق بين أصوات الحروف .

٥- القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذي يراه القارئ .

[٢] الفهم :

الهدف من كل قراءة فهم المعنى ، والخطوة الأولى في هذه العملية بل أول أشكال الفهم هو ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة ، ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات في تركيبها السياقي ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل ، والجمل كأجزاء للفقرات ، والفقرات كأجزاء للموضوع .

ومن الغريب أنه لا يوجد تعريف مناسب من التعريفات التي اقترحها الباحثون لكلمة الفهم ، كما لم يقدر أحد من هؤلاء الباحثين على تعرف مكونات الفهم في القراءة ، ولكن بعضهم حاول وصفها ـ فقط ـ حيث قال : يشتمل الفهم في القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية .

وفي ضوء ما سبق ، يتضح أن مهارات الفهم معقدة تتضمن عدة مهارات أخرى يمكن أن تسمى قدرات الفهم ، وهي :

١- القدرة على إعطاء الرمز معناه .

٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها .

٣- القدرة على القراءة في وحدات فكرية .

٤- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له .

٥- القدرة على تحصيل معاني الكلمة .

٦- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها .

٧- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب .

٨- القدرة على الاستنتاج .

٩- القدرة على فهم الاتجاهات .

١٠- القدرة على تقويم المقروء ، ومعرفة الأساليب الأدبية ، والنغمة السائدة ، وحالة الكاتب وغرضه .

١١- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .

١٢- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة .

[٣] السرعة :

إن السرعة في القراءة أمر أساسي كي يستطيع الفرد أن يواجه تضخم الثقافة في عالمنا المعاصر وينبغي أن تدرس كمهارة منفصلة ، فمن المطلوب أن نكون قراء أكثر سرعة .

ويشار إلى مدى القراءة غالبًا على أنه السرعة في فهم المعاني التي قصدها المؤلف ، فالقراءة هي الفهم لكن البعض قد يفهم ببطء ، بينما يفهم البعض الآخر بسرعة أكبر نسبيًا .

ويعتمد مدى القراءة على أهداف القارئ ، وعلى الذكاء ، وعلى صعوبة المادة ، وعلى دافعية القارئ وحالته النفسية والفسيولوجية وسيطرة مهارات القراءة الأساسية ، وطريقة صوغ المواد المقروءة .

ومما تقدم يتضح لنا أن السرعة في القراءة ترتبط بالفهم ، وهذا يعتمد على نضج القارئ العقلي ، وعلى ثروته اللغوية أو على مدى الصعوبة والسهولة في المادة ، وعلى بعدها أو قربها من خبرته ، وعلى الغرض الذي يقرأ من أجله ، ومما لا شك فيه أن التحسن في السرعة في القراءة هو ـ بالدرجة الأولى ـ تحسن في الفهم .

والتمرين على سرعة القراءة ليس معناه الإسراع في القراءة كلمة كلمة ، ولكن معناه التمرين على إدراك الجملة بالنظرة الواحدة ، وفهم معناها ، فكلما زاد مدى العبارة المقروءة زادت سرعة القارئ .

وسرعة القراءة تتوقف على نوع المادة المقروءة ، وسهولة الأسلوب أو صعوبته والطريقة التي تعلم بها التلميذ القراءة ، ومقدار اعتماده على القراءة الجهرية .

وبناء على ما سبق يمكن أن نقول : إن الثروة اللغوية غناها واتساعها أساس مهم من أسس السرعة في القراءة والتقدم فيها ، ولذا ينبغي أن تقوم المواد السهلة تركيبها وكلمات حين يراد تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة .

ثانيًا ـ تعرُّف عوامل الاستعداد لتعلم القراءة :

في بداية القرن العشرين ، وحين اتجه إلى قياس الاستعداد لتعلم القراءة ركز على الجانب العقلي للتلاميذ ، وعلى هذا فهم الاستعداد على أنه قدرة التلاميذ العقلية على الإفادة من تعليم القراءة ، وقد أغفل هذا الاتجاه حاجات التلاميذ والعوامل الأخرى التي ثبت أن لها صلة وثيقة بتعليم القراءة ، وقد تعدل هذا الاتجاه ، وعرف الاستعداد تعريفات أخرى تجمع العوامل المتشعبة التي تؤثر في تعلم الطفل القراءة ، فقد عرَّف «أوزوبل» الاستعداد بأنه تناسب قدرة التلميذ الحقيقية أو الموجودة مع متطلبات تعلم معين ، وبتعبير آخر يعتقد «أوزوبل» أن وقت تعليم القراءة للطفل يعتمد على : (١) الطفل ، (٢) التعليم ، (٣) المكونات الخاصة للشيء أو المادة المتعلمة .

وقد ذكر «هاريس» أن الاستعداد للقراءة يمكن أن يعرف بأنه حالة النضج العامة التي حين يصل إليها الطفل يصبح قادرًا على تعلم القراءة بدون صعوبة بالغة .

وفي ضوء ما أشار إليه «أوزوبل» و«هاريس» فإن هناك كثيرًا من العوامل وراء ما يسمى بالاستعداد لتعلم القراءة ، هذه العوامل هي :

١- العمر :

من المهم جدًا في تعلم القراءة أن يراعي العمر الزمني للتلاميذ ، بحيث لا يبدأ به مبكرًا جدًا قبل أن يكون التلميذ قد نضج بعد ، وهذا لا يمنع من وجود فروق فردية بين التلاميذ ، فهناك من يستطيع القراءة في سن الخامسة ، وهناك من لا يستطيعها قبل سنة السابعة أو الثامنة .

وقد أشار «هاريس» أنه لا ينبغي أن تزداد فروق السن بين تلاميذ الفصل ، لأنه قد ينتج عنه فروق من النواحي العقلية والإدراكية وقد استنكر «هاريس» أن يصل الفرق في السن إلى ١٠٪ من سن التلميذ ، أي حوالي ٧ شهور من ست سنين .

٢- الجنس :

تنضج البنات أسرع من البنين في كثير من أوجه النمو ، وقد أكد « هاريس » أن عدد البنات اللائي لديهن استعداد لتعلم القراءة في سن دخول المدرسة أكثر من البنين .

٣- الذكاء العام :

انتقد كثير من الباحثين فكرة الاعتماد على العمر الزمني ؛ لأنه لا يدل دلالة أكيدة على المستوى العقلي أو الفكري للتلميذ ، ومن هنا لجئوا إلى ما يسمى بالعمر العقلي Mental Age ، والعمر العقلي هو مقياس لمستوى النضج العقلي .

ويستخرج العمر العقلي بالطريقة الآتية :

$$\text{العمر العقلي} = \frac{\text{العمر الزمني} \times \text{نسبة الذكاء}}{١٠٠}$$

وقد اعترض « آرثر جيتس » على الاعتماد الكلي على العمر العقلي لتحديد الاستعداد لتعلم القراءة ، وذكر أن الاستعداد لتعلم القراءة شيء ما ينمي أكثر من كونه شيئًا ما ننتظره .

٤- الإدراك السمعي والبصري :

تعرف القراءة بأنها تلك العملية التي يتم فيها التعرف (بصريًا) على الرموز المطبوعة وفهمها والتفاعل معها ، وهذا يعني أن للقراءة جانبين :

١- جانب ميكانيكي .   ٢- جانب عقلي أو فكري .

نخلص مما سبق أن جانبي الرؤية والاستماع في غاية الأهمية للبدء في تعلم القراءة ، وللاستمرار فيها أيضًا ، ومن هنا وجدت علاقة إيجابية بين القدرة على القراءة والقدرة على التمييز البصري والسمعي بين الحروف والأصوات .

٥- الصحة العامة :

قد أشارت دراسات كل من «أولسون» و«هانز» أن الصحة العامة للطفل كما تظهر في طوله ووزنه وهيكله العام ذات صلة إيجابية باستعداده لتعلم القراءة .

ولذلك فإن الضعف العام للصحة يؤثر ـ بطريقة أو بأخرى ـ في استعداد الطفل لتعلم القراءة .

٦- الخبرات السابقة :

ترتبط الخبرات السابقة للطفل بالمستوى الثقافي العام لأسرته ، والمهم في الخبرات السابقة ليس بثراء الأسرة ، ولكن الجانب الثقافي الاجتماعي في هذه الخبرات ، ومعنى ذلك أنه كلما كانت الخبرات غنية ووفيرة ساعدت على الإسراع باستعداد الطفل لتعلم القراءة والعكس صحيح .

٧- اللغة :

هناك علاقة بين نمو لغة الطفل واستعداده لتعلم القراءة ، كما أن هناك فروقًا فردية في النمو اللغوي لدى الأطفال ، وهذه الفروق ترجع إلى عدة عوامل من أهمها :

أ- الثروة اللغوية للطفل ، والمهمة للطفل في فهم ما يسمعه وفي قدرته على الاتصال .

ب ـ السيطرة على التركيب اللغوي ، كما يظهر في المحادثة .

ج ـ الوضوح في النطق .

٨- النضج الانفعالي والاجتماعي :

يختلف الأطفال في نموهم الاجتماعي ـ الانفعالي اختلافًا كبيرًا ، وهناك ثلاثة أشكال للنضج الاجتماعي والانفعالي ولها علاقة وطيدة بالاستعداد للقراءة ، وهذه الأشكال هي :

أ- الثبات الانفعالي .

ب ـ القدرة والرغبة في مساعدة الآخرين والاعتماد على النفس .

ج ـ القدرة على الاشتراك ـ بفاعلية ـ في الأنشطة الجماعية .

٩- الميل إلى الكتب وتعلم القراءة :

إن العامل المهم في الاستعداد لتعلم القراءة هو الرغبة في تعليم القراءة ، فاتجاهات الأطفال نحو القراءة تتأثر تأثرًا قويًا بما سمعوه في منازلهم عنها ، وفي إحدى الدراسات التي أجريت على ٧٠٠ طفل في رياض الأطفال تبين أن معظم الأطفال يتوقعون أن تكون عملية تعلم القراءة صعبة ، ويرجع توقعهم هذا إلى ما سمعوه من إخوانهم الكبار وأخواتهم عند تعليم القراءة .

وسائل تعرف الاستعداد :

ذكر «سميث» أن هناك عدة وسائل تستخدم لتقويم مدى استعداد التلاميذ لتعلم القراءة ، ومن أهم هذه الوسائل :

١- اختبارات الذكاء :

لأن الذكاء العام من أهم العوامل وراء الاستعداد لتعلم القراءة ، فإن اختبارات الذكاء مفيدة في هذا المجال ، وتقيس هذه الاختبارات ـ في الغالب ـ قدرات مثل :

مدى المعرفة ، وفهم الكلمات المفردة ، والجمل والذاكرة ، وإتباع التعليمات ، وتعرف المتشابهات ، والمختلفات ، والتعليل المنطقي .

وفي اللغة العربية كثير من اختبارات الذكاء الجمعية الفردية ، ولعل من أهمها :

أ- اختبار الذكاء الابتدائي للأستاذ/ إسماعيل القباني .

ب ـ اختبار القدرات العقلية الأولية للدكتور/ أحمد زكي صالح .

ج ـ اختبار الذكاء غير اللفظي للدكتور/ عطية هنا .

٢- اختبارات الاستعداد :

تشبه اختبارات الاستعداد إلى حد كبير اختبارات الذكاء ، ومع هذا توجد اختلافات بين هذين النوعين من الاختبارات ، فبينما تقيس اختبارات الذكاء القدرة العقلية العامة تقيس اختبارات الاستعداد لتعلم القراءة جوانب خاصة للوظيفة العقلية ذات الصلة الوثيقة بالنجاح في تعلم القراءة .

ومن أشهر اختبارات الاستعداد لتعلم القراءة اختبارات « جيتس » للاستعداد للقراءة ، واختبارات « مونرو » للاستعداد ، واختبارات « المدرسة الأمريكية » .

٣- أحكام المعلمين :

إن أحكام المعلمين الذي لديهم خبرة كافية بتلاميذهم يوثق بها ـ إلى حد كبير ـ في الأوساط التربوية فقد أظهرت إحدى الدراسات ، أن معامل الارتباط بين أحكام المعلمين ودرجات اختبارات الذكاء على نفس التلاميذ بلغت ٠,٧٩، وليس معنى هذا أن أحكام جميع المعلمين يمكن أن يعتمد عليها ، بل لابد من تطبيق اختبارات الذكاء والاستعداد ، لأنها تعطي نتائج سريعة ومناسبة وعلى أساس علمي .

ثالثًا- تشخيص الضعف في القراءة :

لقد ذهب بعض المشتغلين بتعليم القراءة إلى أنه ليس هناك فارق واضح بين التأخر في القراءة والضعف فيها ، فالمتأخر قرائيًا هو الضعيف فيها والعكس بالعكس ، لكن البعض الآخر يتجه إلى التفرقة بينهما ، فالضعيف في القراءة هو الذي لديه تخلف أو ضعف عقلي يحول بينه وبين تعلم القراءة في مستوى التلميذ العادي ، وعلى هذا فالضعيف في القراءة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالضعف العقلي ، وعلى هذا يمكن القول إن المتأخر قرائيًا يمكن أن يتعلم في صف عادي مع شيء من العناية الزائدة ، أما الضعيف قرائيًا فإنه يحتاج إلى نوع من التعليم الخاص ، ومن هنا تبدو أهمية التشخيص للتفريق بين المتأخر قرائيًا والضعيف قرائيًا .

أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن الضعف في القراءة لا يرجع إلى عامل واحد ، وإنما يرجع إلى مجموعة من العوامل ، فهناك العوامل التربوية كالكتب المدرسية والمحتوى والطريقة والمدرس ، وهناك عوامل اجتماعية واقتصادية ، وهناك عوامل ترجع إلى النضج العقلي أو النفسي .

وقد ذكر كل من «هوبر ودورثي» في كتابهما القيم تشخيص القارئ المتأخر وعلاجه أن التشخيص يعرف بأنه تفسير أو تحليل ضعف الفرد أو عدم تكيفه ، ويمكن أن يتم في عدة مستويات أو على عدة مراحل :

١- تعرف المشكلة .

٢- تحديد مستوى الضعف .

٣- تحديد حالات التأخر في القراءة (من خلال الاختبارات ، الملاحظة ، المقابلة ، الاستمارات الخاصة بالتشخيص) .

٤- تحديد العوامل المسببة للضعف .

والرسم التالي يبين مراحل التشخيص الأربع :

(٤) تحديد الأسباب

(٣) تحديد الحاجات

(٢) تحديد المشكلة

(١) تعريف المشكلة

ويعتمد التشخيص في القراءة على عدة وسائل ، من أهمها :

١- **الملاحظة :** تعتبر الملاحظة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقات وجداول خاصة أكثر دقة من الملاحظة العابرة وتمتاز الملاحظة بالكفاءة في وصف عادات القراءة وحركاتها المختلفة أثناء القراءة .

٢- **المناقشة الشفوية :** تتم مناقشة الطفل فيما قرأ من حيث معاني المفـردات والجمل وأسلوب الكاتب والمشكلات المقدمة . ويتأثر هذا الأسلوب ـ في الغالب ـ بمستوى قدرة الطفل على التعبير عن نفسـه ويتـأثر كـذلك بذاتيـة المصحح .

٣- **الاختبارات :** تعتبر الاختبارات وسيلة تقويم أفضل من سابقتيه ؛ لأنها تعتمد إلى حد كبير على موقف أكثر موضوعية من حيث الأسئلة ومن حيث تصحيح الإجابات .

وهذه الاختبارات نوعان :

- **غير مقننة :** وهي ما يقوم المدرس بوضعها .
- **مقننة :** وهي تلك الاختبارات الموضوعية التي تتصف بالصدق والثبات ، ومن أشهر هذه الاختبارات :

أ- اختبار أحمد حسن عبيد لقياس القدرة على القراءة الصامتة .

ب ـ اختبار سرس الليان لقياس القدرة على القراءة الصامتة .

ج ـ اختبارات قدري لطفي لقياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة في الصف الرابع الابتدائي .

د ـ اختبار حسن شحاتة لقياس القدرة على القراءة الجهرية في التعليم العام.

٤- **دراسة الحالة :** تعتبر دراسة الحالة من أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص الضعف في القراءة ، حيث تجمع الوسائل السابقة بالإضافة إلى الفحص الطبي والنفسي والاجتماعي .

وعلى الرغم من جودة هذه الطريقة إلا أنها قل استخدامها لما تتطلبه من وقت وجهد وتكاليف .

ولعلاج الضعف في القراءة لابد من مراعاة عدة أمور :

أ- تحديد العوامل التي تقف وراء تأخر وضعف التلاميذ .

ب ـ تقبل التلميذ وعدم رفضه أو إشعاره بالدونية .

ج ـ يكون برنامج العلاج ذا هدف واضح ومحدد وموجه إلى غاية دقيقة ومناسبة .

د ـ يحتاج العلاج إلى وقت طويل ، فالتغلب على الصعوبات لا يتم بين يوم وليلة ، فقد يحتاج العلاج لعدة شهور .

هـ ـ يكون الشخص المعالج صبوراً مدرباً تدريباً كافياً على هذا النوع من العمل ولديه خلفية في علم النفس والاجتماع وبعض الأمراض الشائعة الخاصة بالعين والأذن . . الخ .

رابعًا ـ كيفية تنفيذ عملية تعليم القراءة :

لكي يحقق تعليم القراءة الأهداف المحددة له ، ينبغي أن نربط بين عملية القراءة وهذه الأهداف المحددة سلفًا والتي يطلق عليها أحيانًا المُخرج أو المُخرجات .

وإذا كنا في تعليم القراءة ننظر إليها على أنها عملية ، فإننا بذلك نضع خطوات ثلاث لابد من توافرها جميعًا في تقديم هذا الفن للتلاميذ والطلاب .

الخطوة الأولى هي :

خبرات وأنشطة ما قبل تعلم القراءة .

الخطوة الثانية هي :

خبرات وأنشطة تتم أثناء تعلم القراءة .

الخطوة الثالثة هي :

خبرات وأنشطة ما بعد تعلم القراءة .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

<u>الخطوة الأولى : خبرات وأنشطة ما قبل تعلم القراءة :</u>

في هذه الخطوة لابد أن نحدد سلفًا :

أ- مُخرجات التعلم .

ب ـ الأنشطة التي تساعد التلاميذ على أن يُظهروا ما لديهم من خبرات وأن يحددوا بدقة أهدافهم والأنشطة المهمة التي يمكن أن نطلق عليها المنظمات المتقدمة Advanced organizers وذلك من خلال ما يلي :

١- طرح أسئلة (ويمكن أن نطلق عليها الأسئلة الاستكشافية وهي التي تكشف ما لدى التلاميذ من خبرات سابقة ترتبط بالموضوع الحالي للقراءة) .

٢- تحليل الموضوع من أوله إلى آخره أو من آخره إلى أوله بهدف التنبؤ بالأفكار .

٣- ألعاب وأنشطة ترتبط بتوالي الأفكار وتتابعها وتنظيمها .

٤- أنشطة وخبرات ترتبط بالتفكير التأملي والتوقع من خلال طرح بعض الجمل والعبارات .

٥- أنشطة وخبرات ترتبط بما يسمى بالأسئلة السابرة probe وهي الأسئلة التي يُتطلب فيها من التلاميذ أن يوضحوا ماذا يقصدون بشرح كلمة معينة أو جملة .

٦- استخدام خبرات تعليمية مباشرة (بمعنى أن يلعب التلاميذ مع مدرسيهم دورًا أساسيًا في التعلم) ترتبط بالأنشطة الفكرية ، كما ترتبط بالقراءة الجهرية أو الصامتة ويطلق عليها (Divected Reading and Thinking Activity) .

٧- استخدام أنشطة ترتبط بما يعرفه التلميذ وبما يود أن يعرفه وبما تعلمه (Know - Want to Know - Learned) (KWL) .

المبدأ الأساسي الذي يوجه خبرات ما قبل تعلم القراءة :

إن الذي يحدد خبرات وأنشطة ما قبل تعلم القراءة **مبدأ تربوي** مهم هو :

لا يمكن لأي شخص أن يتعلم شيئًا ذا بال وأن يُحصل فيه تحصيلاً جيدًا ما لم تكن لديه خبرة غنية أو خبرة من نوع ما بالموضوع الذي يدرسه .

الخطوة الثانية : خبرات وأنشطة تتم في أثناء تعلم القراءة :

في هذه الخطوة ينبغي على المعلم أن يحدد نواتج التعلم مع تلاميذه ، وتركز هذه الخطوة عادة على أمرين مهمين :

الأمر الأول : الاختيار

الأمر الثاني : التنظيم

ويقصد بالاختيار : تحديد الأمور المهمة وغير المهمة ، أو تحديد التفاصيل المرتبطة ارتباطًا أساسيًا بالموضوع وغيرها التي لا ترتبط كثيرًا بالموضوع .

ويقصد بالتنظيم : تكوين رؤية كافية ودقيقة عن موضوع القراءة ويتمثل هذان الأمران : الاختيار والتنظيم Selecting and Organizing في الأمور التالية :

١- وضع خريطة بالأفكار الموجودة في النص Mapping the text .

٢- وضع أسئلة أو طرح أسئلة تتناول الجمل الرئيسة والعلاقة بينها وتداخل هذه الجمل مع بعضها البعض ، كما تتناول هذه الأسئلة النص نفسه وتقويمه من حيث الأفكار الواردة صراحة فيه ، والأفكار غير الواردة المرتبطة بما وراء النص . Beyond Text .

٣- التفكير بصوت عالٍ لما ورد في النص من أفكار وما طُرح من قضايا ، وهذا النوع من التفكير يتم عادة بين مجموعات التلاميذ بعضهم مع بعض وبينهم وبين معلميهم .

المبدأ الأساسي الذي يوجه الخبرات التي تتم في أثناء تعلم القراءة :

هذا المبدأ ينص على أنه لا يمكن أن تحدث المعرفة ما لم يحدث تغيير لدى المتعلم . Learning does not occur unless there is change .

الخطوة الثالثة : خبرات أو أنشطة ما بعد تعلم القراءة :

وفي هذه الخطوة ينبغي على المعلم أن يحدد الأنشطة التي ترتبط بأمرين أساسين هما :

- **الأمر الأول :** التكامل .
- **الأمر الثاني :** التطبيق .

ويرتبط التكامل بربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة ، كما يعني التطبيق الاستخدامات المستقبلية للمعرفة المقدمة في النص القرائي .

وتتضمن هذه الخطوة علاوة على ما سبق الأنشطة التالية :

١- تنقيح ومراجعة تامة للمعرفة المقدمة بحيث يستبين من ذلك الممكنات من المقترحات المقدمة ، وكذلك الأفكار الرئيسة أو المجموعات الرئيسة من المبادئ .

٢- توسيع المعرفة ومراجعتها والتفكير فيها ومحاولة دمج الأفكار المتشابهة بعضها مع البعض الآخر .

وتتضمن هذه الخبرات مجموعة من الأنشطة هي :

أ- المقارنة . ب ـ التقسيم .

ج ـ الاستنتاج . د ـ الاستقراء .

هـ ـ تحليل الأخطاء . و ـ بناء الأدلة الداعمة .

ز ـ التلخيص . ح ـ تحليل المقترحات المستقبلية Perspectives .

٣- التطبيق واستخدام المعارف المقدمة بصورة تدل على الفهم التام .

وهناك مجموعة من الأدوات التي تستخدم في هذه الخطوة وهي :

أ- النظريات . ب ـ التوقعات . ج ـ التشبيهات .

د ـ المبادئ .　　　هـ ـ الأنماط .　　　و ـ الموضوعات .

وهذه الأدوات كلها تؤدي إلى :

- اتخاذ القرارات .
- استكشاف تجارب .
- اختراع .
- حل مشكلات .
- البحث .

المبدأ الأساسي الذي يوجه الخبرات التي تتم بعد تعلم القراءة :

ينص هذا المبدأ الذي يوجه خبرات ما بعد تعلم القراءة على أن المعرفة ليست حشواً لكنها أداة للحياة ولحل المشكلات التي تحيط بنا سواءً كانت مشكلات خاصة أم عامة .

مراجع ملحق (١)

١- إيلان وبر وباربرا ريد ، القراءة : العملية والـمُخرج ، ترجمة : فتحي يونس ، ٢٠١٣م .

٢- فتحي علي يونس ، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلـة الثانويـة ، القاهرة ، مكتبة السلام ، ١٩٩٨م .

٣- فتحي علـي يـونس ، اللغـة العربيـة والـدين الإسـلامي في ريـاض الأطفـال والمدرسة الابتدائية ، دار الكتب المصرية ١٩٨٤م .

٤- مارزانو ، بيكرنج ، بولوك ، التعليم الصـفي الفعـال ، تـرجمـة : سعـود ابن ناصر الكثيري ، ٢٠٠٦ .

٥- محمد صـلاح الـدين مجـاور ، تـدريس اللغـة العربيـة بالمرحلـة الابتدائيـة الكويت ، دار القلم ، ١٩٧٤م .

6- Ball Frances . The Development of Reading Skills . Oxford, Basil Black well, 1977.

7- Carter Homer and D. M. Diagnosis & Treatment of the disabled reader, New York Macmillan Co., London, 1970.

8- Dechart Emerold V. Improving the Teaching Reading, New York, Prentice-Hall, Inc., 1964.

9- Harris Albert. How to increase reading ability. 3rd ed. New York, Longman, Green & Co., 1956.

10- Lapp Diane and James Flood, Teaching Reading to Every Child, New York, Macmillan Publishing Co., 1978.

11- Petty Waler and Dorothy C. and Marjorie F. Experiences in language. Boston, Allyn and Bacon Inc., 1973.

12- Smith Richard and Dale Johnson. Teaching Children to Read, California, Addison-Wesley Publishing Co., 1976.

ملحق (٢)

القراءة البيانية
Close Reading

تأليف

كاثلين هنتشمان ودافيد مور

ترجمة

د/ بدر عبد الفتاح عبد الكافى بدر

مراجعة

أ.د / فتحى يونس

حيث المقالة منشورة فى مجلة

Journal of Adolescent & Adult Literacy 56(6) March 2013

International Reading Association (pp. 441-450)

القراءة البيانية
كاثلين هنتشمان ودافيد مور

يناقش المؤلفان مفهوم «القراءة البيانية والتى تعتبر الأساس الأهم المشتق من المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة التى يعتبرها المؤلفان معايير واعدة فى عملية التعليم والتقويم .

« هناك بعض الكتب يجب ان نقرأها بتمعن ، وهناك كتب أخرى لابد أن نقرأها بفهم ، وهناك أنواع من الكتب لابد من إدراكها وفهم كل ما تتضمنها ، وكتب أخرى لا نقرأ منها سوى أجزاء ، وكتب أخرى نقرأها ولكن ليس بقدر من الشغف ، وهناك البعض القليل الذى نقرأه كله بقدر كبير من اليقظه والانتباه». فرانسيس بيكين

لقد حددت المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة (CCSS) التى تم تنفيذها فى ست وأربعين ولاية من الولايات المتحده خلال العام الدراسى ٢٠١٤/ ٢٠١٥م المعرفة الأكاديمية والمهارات التى يحتاجها طلاب المرحلة الثانوية كى يلتحقوا بالجامعات وأسواق العمل بنجاح وتضمنت تلك المعايير مهارات اللغه الإنجليزية ، ومواد التاريخ والدراسات الاجتماعية ، والعلوم ، والتربية الفنية ، والرياضيات . وكاستجابة لتلك المعايير يسعى قادة التعليم للحصول على تمويلات من الدولة والقطاع الخاص لإعداد المبادىء الإرشادية للمناهج الدراسية ، والمواد التعليمية ، وبرامج اعداد المعلم ، وفرص التنمية المهنية ، ونظم تقويم المعلم (Kober & Rentner ,2012; Porter et al .,2012)

وفى ضوء دراسة العديد من تجارب إصلاح وتطويرالمناهج الدراسية خلال الفترة السابقة ، نرى وجود عديدا من الامكانات الكبيرة بتلك المعايير الجديدة .

إلا أننا ينتابنا القلق من أن يسير الاتجاه فى إضعاف القراءة والكتابة لدى الطلاب خاصة فى تنمية قدراتهم فى مجال القراءة وفقا لذلك الهدف وتمشيا مع ما قاله فرانسيس بيكين فى بداية المقال . وسوف نقوم فى هذه المقالة بعرض قراءتنا للقراءة البيانية ، والتركيز الرئيسى على المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة التى ركزت عليها الحكومات المختلفة .

وسوف نبدأ هذا المقال بوصف التغيرات فى تعليم القراءة والكتابة التى تم تعزيزها من خلال المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة . فنحن ندرس التأكيد الحالى على القراءة البيانية ونكتشف التمثيلات المتعدده لها . ونقوم باختتام ذلك المقال بعرض الاعتبارات البحثية لتدريس القراءة البيانية وننهى المقال بكلمة أخيرة تصف دور المعلميين فى تنفيذ هذا البحث .

- **التغيرات فى تدريس مهارات اللغة الإنجليزية**

قام كولمان (٢٠١١) وهو مؤلف بارز للمعايير الأساسية المشتركة بتحديد التغيرات الأساسية العديدة فى تدريس مهارات اللغة الإنجليزية من خلال المعايير الأساسية المشتركة . وتضمنت واحده من تلك التغيرات مواد القراءة ما يلى :

١- تحقيق التوازن بين النصوص المعلوماتية والنصوص الأدبية بنسبة خمسين فى المائة لكل منهما خلال الصف الخامس حتى نصل إلى احتواء المناهج الدراسية على نسبة سبعين فى المائة من النصوص المعلوماتية فى مقابل ثلاثين فى المائة للنصوص الأدبية فى الصفوف الاعلى .

٢- تقديم مزيد لاهتمام بالنصوص بالتدرج فى زياده مستوى الصعوبة ، فعلى سبيل المثال تحتوى نصوص الصفوف الإعدادية على «مغامرات توم ساوير» ، و«سيرة فريدريك دوغلاس العبد الأمريكى» التى كتبها

بذاته ، ثم بعد ذلك لابد أن تحتوى نصوص الصفوف الثانوية على مزيد من التحديات من خلال أعمال مثل « آباء وأبناء »،و« عنوان جيتيسبرج »، و« الأوديسا اليونانية » .

٣- إتمام المهام الأدبية وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة المعتمده على النصوص التى تركز على الأفكار والمعلومات التى يحتويها نفس النص وتدعيم الإجابات بالدلائل النصية المحددة .

٤- قيام الطلاب بتقديم مناقشات جدلية قائمه على الدلائل وعرض التفسيرات .

٥- تؤكد المعايير الجديدة لمهارات اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات الطلاب فى التعرف على المفردات الأكاديمية المتقدمة المستخدمة فى نظم القراءة والكتابة المدرسية (Colman , 2011) .

٦- وتمشيا مع تلك التغيرات الجوهرية هناك كثير من ممارسات المعايير الرئيسة المشتركة ستحدث أكثر من المعتاد (Goatley & Overturf,2011 ; Wessling ,2011) ، ففى الصف السادس الابتدائى وما يليه سوف يقوم معلمو المواد الاجتماعية ، والعلوم ، والمواد الفنية بمساعدة الطلاب فى مواجهة تحديات اللغة ومعرفة القراءة والكتابة فى كل الميادين الخاصة بهم .

٧- تجميع ومقارنة الأفكار بعضها ببعض من خلال النصوص المتعددة .

٨- قيام الطلاب بالانخراط فى المشاركة فى المناقشات الأكاديمية والقيام بعملية الكتابة فى ضوء ما تم قرأته .

٩- واستخدام الطلاب الابحاث ومهارات القراءة والكتابة الرقمية للقرن الحادى والعشرين حتى يقوموا بمشاركه واكتساب الاستفسارات والتأويلات الطويلة والقصيرة . (; Hiss,2012 ; NGA ,2010a) .

١٠- مشاركة الطلاب فى القراءات المتعددة للنصوص ، وان تلك المشاركة هى ما نشير اليه بمصطلح القراءة البيانية .

• المعايير الأساسية المشتركة والقراءة البيانية

ترتكز المعايير الأساسية المشتركة على التأكيد على قراءة الطلاب البيانية للنصوص ، فالطلاب الذين يستوفون تلك المعايير بسهولة يستطيعون القيام بالقراءة البيانية التى يعتمد عليها فهم والاستمتاع بالأعمال الأدبية المعقدة (NGA , 2010a , p 3) . وأن المرتكز الأول لمعايير القراءة الذى أطلق عليه مصطلح «المعيار الجوهرى» (Liben , 2012) ينص على أن الطلاب يجب أن يستخدموا القراءة البيانية ليستطيعوا تحديد ما يشير إليه النص بوضوح والاستدلالات المنطقية التى يحتويها النص (NGA , 2010a , p 10) .

تركز المبادىء الجوهرية للمناهج الدراسية المرتكزة على المعايير الأساسية المشتركة على القراءة البيانية . إن المقاييس التى تمت مراجعتها من قبل الناشرين للمعايير الأساسية المشتركة لتعلم القراءة والكتابة ومهارات اللغة الإنجليزية من الصف الثالث الابتدائى إلى الصف الثالث الإعدادى هى دليل صريح للناشريين ولواضعى المناهج الدراسية (Coleman & Pimentel 2012,) . فهناك اكثر من عشرين مدرسة اتفقت على الالتزام بتلك المعايير عند شراء وعمل المواد التعليمية (Samuels, 2012) . ونصت الوثائق على أن تركز المعايير على القراءة البيانية للطلاب لاستخراج الدلائل والمعرفة من النص (Coleman & Pimenetel ,2012 , p.1) ، وذلك بالإضافة إلى أن القراءة البيانية وجمع المعرفة من النصوص يجب أن تكون الأساس الذى ترتكز عليه الأنشطة داخل الفصول الدراسية ولا يجب أن نهمش تلك الأنشطة عند إتمام عملية التقويم (p 9).

إن الاجتماع الذى تم عقده فى شهر يناير عام ٢٠١٢م الذى كان موضوعه المعايير الأساسية المشتركة للمديرين الأكاديميين الرئيسين لأربعة عشر من المدارس الكبرى حدد التطلعات الجديدة للقراءة البيانية (Gewertz ,2012a) . وتنادى تلك التطلعات بضرورة الانتباة إلى التغيرات العميقة للتطورات المهنية فى عملية التدريس وذلك من خلال قيام المعلم بتغيير طرق التدريس التى يرشدون بها الطلاب خلال دراسة النصوص . إن «الولايات المشاركة الثلاث» وهى مجموعة من القادات التعليمية فى ولايات ماساشوستس ، ونيويورك ، ورود أيلاند تم إنشائها لتدعيم تنفيذ المعايير الأساسية المشتركة . إن تلك المجموعه قامت بوضع مقياس أداء لمراجعة الدروس والوحدات القائمة على المعايير الأساسية المشتركة التى تتضمن المعايير التى يجب اتباعها . إن عملية التدريس يجب أن يكون تركيزها الأساسى على القراءة البيانية للنصوص «الولايات المشاركة الثلاث ٢٠١٢م».

كما إن عملية تقويم الطلاب يجب أن ترتكز على المعايير الأساسية المشتركة من خلال القراءة البيانية . إن جمعية الشراكة من أجل تحديد الاستعداد للتعليم الجامعى والحياة المهنية (PARCC) هى جمعية مكونة من أربع وعشرين ولاية يقومون بتطوير عملية التقويم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الإعدادى فى مهارات اللغة الإنجليزية والرياضيات لتنفيذها خلال العام الدراسى ٢٠١٤-٢٠١٥م . قامت هذه الجمعية بإصدار نموذج أطر المحتوى لربط المعايير الأساسية المشتركة وعملية تقويم الشراكة من أجل تحديد الاستعداد للتعليم الجامعى والحياة المهنيه . ووفقا لتلك الوثيقة تم تحديد نموذج أطر المحتوى لأهمية التركيز على التحليل البيانى والمستدام للنصوص المعقدة (PARCC , 2011 , P 6) .

وظهرت مجموعة أخرى على غرار جمعية الشراكة من أجل تحديد الاستعداد للتعليم الجامعى والحياة المهنية التى يطلق عليها جمعية تقويم الذكاء العام (S-BAC) التى ركزت أيضا على المعايير الأساسية المشتركة وتتألف جمعية تقويم الذكاء العام من سبع وعشرين ولاية تعمل على تقويم المعايير الأساسية المشتركة ، ويتحدد مضمونها فى معرفة القراءة والكتابة وتعلم مهارات اللغة الانجليزية للولاية ، والمقياس الرئيسى الأول هو أن القراءة تتحكم فى معايير القراءة ٢-٩ (Hess , 2012 , p .18) . وعلاوة على ذلك قامت جمعية تقويم الذكاء العام بتحديد مخرجات عملية التعلم التى يتم تقويمها ، والتى تشتمل على مهارات اللغة الإنجليزية الأربعة ومعرفة القراءة والكتابة على أن الطلاب يمكنهم استخدام القراءة البيانية والتحليلية لفهم النصوص المعلوماتية والأدبية المعقدة (p. 29) .

- **اكتشاف القراءه البيانيه**

لقد اندهشنا كمربين متمرسين فى تعليم القراءة والكتابة كيف أن القراءة البيانية أصبحت جانبا أساسيا من جوانب القراءة فى المعايير الأساسية المشتركة لأنها لم تحظ بالاهتمام الكافى من قبل الأبحاث الأدبية المتخصصة الحديثة التى يتم تكريسها لتعلم القراءة والكتابة .

حيث تم تجاهل القراءة البيانية من قبل الأبحاث الأدبية رفيعة المستوى الحالية ومن أمثلة تلك الأبحاث (Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy , 2010 ; Duke , Pearson , Strachan , & Billman , 2011 ; Edmonds et al ; 2009 ; Kamil et al ; 2008) ، وأصبحنا غير قادرين على تحديد الدراسات التجريبية الفردية التى تتعامل بوضوح مع الشباب ، وبذلك أصبح هناك تساؤل عما يستطيع معلمو القراءة والكتابة من فعله فى هذا الصدد ؟

إن القراءة البيانية لها شأن بارز فى الأدبيات العلمية منذ الثلاثينيات وحتى ستينيات القرن التاسع عشر (Davis & Womack , 2002) . ومن أشهر المعالجات الكلاسيكية التى حصلت على مزيد من التأييد اشتملت على «كيفية قراءة كتاب» (Adler, Van Doren , 1940/1972) ، وأيضا «ماذا تعنى القصيدة» (Ciardi , 1959) . وأصبح مصطلح القراءة البيانية يشير الى مجموعة الممارسات الأدبية التى يتم تكريسها للتفسير المنهجى للنصوص (Rabinowitz, 1992) . وتضمنت القراءة البيانية التحليلات المستدامة مع قيام الطلاب بالقراءة المتعددة لتحقيق الفهم الشامل والعميق للنصوص ولتحديد طرق فهم أشكال النصوص . ووفقا لجمعية الشراكة من أجل تقويم الاستعداد للجامعات والحياة المهنية فإن القراءة البيانية والتحليلية تؤكد على الانخراط فى النصوص ذات المستوى عالى من التعقيدات مباشرة ودراسة معناها بشكل منهجى ودقيق ، وتشجيع الطلاب على القراءة وإعادة القراءة بشكل مقصود . وتتضمن تلك القراءة الملاحظات الدقيقة للنص والاهتمام والتدقيق فيما يمكن أن تؤدى إليه تلك الملاحظات إذا ما وضعناهما سويا (p 6) .

وفقا للنظرية الأدبية فإن القراءة البيانية هى دراسة نقاط القوة المحددة فى العمل الأدبى بكل تفاصيلها الممكنة ، وتعنى أيضا فهم كيفية عمل النص وما يتركه من اثار (Mikics, 2007, p . 61) . وتتضمن القراءة البيانية «الانتباة المنتج» (Bialostosky , 2006 , p . 113) للنصوص مما يؤدى إلى فهم طريقة التفاعل المتبادل بين االلفظ والمعنى (Berthoff, 1999 , p . 677) ، إلا أنه مازالت التوصيات التى تؤدى إلى استخدام التفسيرات المنهجية للنصوص التى يشار اليها بالقراءة البيانية تتباين وفقا لطرقها المختلفة .

وحدد واضعو نظريات النقد الأدبى الحديثة مثل Richards (١٩٤٧م) and Brooks (1929) القراءة البيانية على أنها الطريقة الموضوعية المحددة

التى تؤدى الى استخراج المعنى الصحيح من النص ، حيث تعمل مثل هذه القراءة على اكتشاف معانى النص المحددة من خلال التحليل الدقيق لأنماط لغة هذا النص والطرق التى تترابط بها تلك الأنماط خلال النص . وتركز القراءة البيانية على القصص القصيرة وقصائد الشعر المليئة بالأساليب الأدبية (مواطن الجمال) مثل الاستعارة ، والكناية ، والتضاد ، والرمزية بالشعر ، وإن هذا التركيز يكون على الانتباة المركز على النص ولا شيء سوى النص ككيان مستقل بذاته ، حيث يقوم القارىء بتفسير المعنى داخل الحدود التى يرسمها له النص ، فعلى سبيل المثال فإن ربط النص بحياة المؤلف أو بالأوضاع التاريخية التى كتب فيها هو شيء غير مسموح ، وهذا المدخل هو ما نفضله فى تدريس مهارات اللغة الإنجليزية داخل الفصول الدراسية للمرحلة الثانوية خلال خمسينيات وستينيات القرن التاسع عشر (Sperling & DIPardo , 2008).

وكرس واضعوا نظريات النقد الأدبى أنواعا من القراءة البيانية التى تركز على أغراض وأساليب متنوعة تعمل على فهم معانى النص (Davis & Womack , 2002 ; Lentricchia & DuBois , 2002) . حيث شجع واضعوا نظريات استجابة القارىء على نمط القراءة البيانبة التى تعمل على تغيير معنى النص وفقا إلى خبرات كل قارىء على حده (Rosenblatt , 1978)، أو وفقا لمعايير المجتمع المحددة (Fish , 1982) . وحدد واضعوا النظريات النقدية القراءة البيانية على أنها الطريقة التى يخاطب بها النص القراء وفقا للعرق ، والطبقة الاجتماعية ، والجنس ، أو أى خصائص اجتماعية أخرى (Appleman , 2009) . ووفقا ل (Derrida 1997) فإن أصحاب النظرية البنائية أشاروا إلى استخدام القراءة البيائية لاكتشاف معانى النص المختلفة والتى غالبا ماتكون متناقضة لأنه من وجهة نظرهم فإن الكلمات تشير فقط إلى نظام مفاهيمى لكلمات أخرى وليس إلى معاني محددة .

ولقد قدموا عديدا من الأدبيات المتعلقة باستراتيجيات القراءة النصائح عن أن القراءة البيانية هى ما نتعلمه من النصوص (Kain, 1998; Paul & Elder , 2008 ; Purdue Online Writing Lab, 2010) . وأن الخطوات التالية تربط كثيرا من تلك النصائح ألا وهى :

١- اقرأ وأعد القراءة ـ اقرأ من أجل أهداف مختلفة . اكتسب انطباعا عن محتوى النص ، وموقع المعلومات ، وحلل الرسالة التى يتضمنها النص . وقم بالقراءة بمعدلات مختلفة سواء (سريعة ، أو متوسطة ، أو بطيئة).

٢- دوِّن الملاحضات ، كن قارءا نشطا . قم بتدوين الملاحظات عن عناصر القطعة الهامة ، والمعلومات الحقيقية الرئيسية ، والأفكار الهامة فى النص ، وتعرف على أهم الكلمات والعبارات والجمل والقطع .

٣- لخص ، قم بأعادة كتابة القطعة وفقا لبنائها .

٤- الشرح الذاتى ، اكتشف مدى ترابط المعلومات والأفكار بعضها ببعض داخل النص ، واطرح الاسئلة حول النص وأجب عنها .

٥- حدد أهمية ما قمت بملاحظته ، واكتشف لماذا جذبت أفكار ومعلومات بعينها انتباهك .

وأخيرًا تقدم المواقع الإلكترونية المرتبطة بالمعايير الأساسية الجوهرية للولايات مثل التعليمات الإرشادية التعليمية وذلك بالإضافة إلى نماذج من خطط الدرس والوحدات التعليمية تمثيلا للقراءة البيانية ومن ضمنها :

- مجلس مديرى مدارس الدولة الرئيسية :

- سلسلة فيديوهات لتطبيق المعايير الأساسية المشتركة :

www.ccsso.org\Resources\Digital_Resources\Common_Core_Implementation_video_Series.html

EngageNY :engageny.org

Student Achievement Partners : www.achievethecore.org

وقدمت المواقع الإلكترونية السابقة تمثيلا رائعا للقراءة البيانية ، حيث يقرأ الطلاب مجموعة مختارة من القطع المعقدة وفقا لمستوى الصف الذى يلتحق به ، ومن ثَمَّ يقوم الطلاب بالتعمق فى قراءة تلك المختارات دون أى تحضير مسبق لقراءتها ، ويجيب الطلاب على أسئلة المعلم التى تختص وتدور حول النص مع الوعى والاعتماد الكامل على الدلائل الناتجة عن الاختيارات للوصول إلى استجابات مقبولة التى تؤدى إلى التقيد بإجابات واحدة . ويتم صياغة الأسئلة بطريقة تمكن الطلاب من أداء تحليلات قائمة على النص مثل (كيف أنشئ النص وما هى الكلمات الإشارية داخل النص وما حدث بعدها ؟)، كما تتعارض تلك الأسئلة مع التحليلات القائمة على القارىء مثل (ما الذى تعرفه بالفعل والذى ساعدك على فهم تلك المختارات من النصوص؟ وكيف قمت بحل الصعوبات التى واجهتك فى تلك النصوص ؟) .

وعرض المدافعون عن استخدام القراءة البيانية وجهة نظرهم بأن يجب على القارىء أن يقوم بدراسة النصوص مرات عديدة بشكل فعال لكى يستطيع فهم معانى أكثر وأكثر والوصول إلى إدراك أعمق ، فأعمق عن الكيفية التى يتم بها بناء النصوص لتوصيل المعنى . وعلى الرغم من ذلك فإن الأفكار تختلف وفقا لملامح بناء النص التى نأخذها بعين الاعتبار .

القراءة البيانية الواعدة

نعقد الآمال على تعليم الطلاب أن يبطئوا عندما يقوموا بالقراءة ؛ وذلك بهدف التدقيق فى تحليل ما كتبه المؤلف . فنحن نتفق على أن القراءة البيانية يمكن أن تكون جزءا فعالا فى تعليم القراءة والكتابة للشباب ، وتستحق أن تحتل مكانا بين نطاق إمكانات القرن الحادى والعشرين مثل التفكير الناقد ،

ومحو الأمية المعلوماتية ، والمرونة ، والتعاون كما كرسها المجلس القومى للابحاث (٢٠١٢م) . ونحن نقدر النصوص المهنية مثل النصوص التى كتبها Copeland (2005) ,Fang and Schleppegrell (2008) , Gallagher (2004) , NewKirk (2011) , and Schoenbach,Greenleaf and Murphy (2012) ، وتقترح تلك النصوص طرقا عملية قائمة على الأبحاث من أجل الشباب كى تعلمهم متى ينخرطون مع تلك القراءة ، وكيف يقومون بذلك . ومع تلك المصادر كخلفيات النص فنحن نقدم القضايا التالية لكى نأخذ بعين الاعتبار تصميم العملية التدريسية المناسبة والخبرات داخل الفصول الدراسية واستخدام القراءة البيانية .

● بناء النص وتركيبه

تتضمن القضايا الرئيسية للمعايير الأساسية المشتركة مستوى تعقيدات النص التى يجب على الطالب الانخراط فيها أثناء القراءة البيانية (Adam , 2010). إن المقياس رقم ١٠ لمهارات اللغة الإنجليزية للصفوف الدراسية من الصف السادس الابتدائى إلى الصف الثالث الثانوى يتضمن قراءة ومقارنة النصوص المعلوماتية والادبية المعقدة كل على حدة وبقدر من الكفاءة (NGA ,2012a , p . 35) . وأنه بدلا من إجبار الطلاب الذين يشعرون بأنهم فى صراع مع القراءة على مدار حياتهم من خلال الممارسات التى لاتشجعهم على قراءة نصوص على قدر عال من التميز فإن المعايير الأساسية المشتركة تقترح أن يقوم الطلاب بمواجهة النصوص الصعبة التى تستحق القراءة ويقومون بإعادة قراءتها من خلال القراءة البيانية .

ويجب أن نقوم بمزيد من التركيز على النصوص المركبة ، وذلك تزامنا مع ترك المفاهيم التقليدية للمستويات التدريسية للقراء ، حيث يطالب العديد من الطلاب الذين قاموا بتبنى المعايير الأساسية المشتركة بالقراءة البيانية للنصوص التى بها قدرا من التركيب أو التداخل أكثر مما توقعوا فى قراءته من قبل .

فنحن لدينا شعور بالقلق من أن العديد من الطلاب سيكافح للقيام بذلك سواء كان ذلك من خلال المطالبات اللغوية أو المفاهيمية للنص أو قدرات الطلاب على أداء مهام القراءة البيانية المحددة . إن الفئات الأكثر عرضة لذلك هم متعلموا اللغة الإنجليزية ، والقراء الذين يسعون للقراءة ، والطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة ، وخاصة إذا كانت قراءتهم ترتكز على مهام الفهم القرائى ذات المستوى المنخفض ، كما يصبح الطلاب عرضة للشعور بالإحباط إذا كان هناك نقص فى الاستراتيجيات والمهام الكافية للمشاركة بشكل معقول فى مناقشات القراءة البيانية ولكى يحسنوا الطرق التى يستطيعوا أن تنطبق على القراءة فى المستقبل (Allington & Gabriel, 2012) .

إلا أن الاحتمالات القوية التى تشير إلى قيام الطلاب بالقراءة البيانية للنصوص المعقدة مازالت قائمة (Calkins , Ehrensworth , & Lehman , 2012). ويمكن أن تتضمن القرارات حول ملائمة النصوص للطلاب حكم المعلم عن التحديات الملائمة بدلا من الاهتمامات الفنية حول تقويم القارىء والنص . وكما شرح Moore ,Moore ,Cunningham , Cunningham (2011) ،فأن عملية تعلم القراءة والكتابة تتحسن فى المواقف من خلال التحديات الملائمة التى تفرض على الطلاب بذل أقصى ما فى وسعهم لاستغلال قدراتهم ، وأن تلك التحديات تعمل على قيام الطلاب ببذل جهد أكبر بشرط ألا تكون محبطة لهم . وتعمل التحديات على تقوية شعور الطلاب بالرغبة والعزيمة فى تحقيق النجاح ، وهى المحددة لقدرات الطلاب فهى ليست سهلة للغاية أو متطلعة للغاية . إن التحديات الملائمة هى مهام لايستطيع الطلاب إنجازها فى بادىء الأمر ولكن بستطيعون إنجازها لاحقا من خلال مساعدة الآخرين لهم أو من خلال بذل مجهود أكبر من قبل الطلاب . إن تلك المستويات من التحديات هى ما تسمح للطلاب بتحقيق السعادة من خلال بذل الجهد للتغلب عليها ومن ثم الشعور بالسعادة (p . 31).

إن الانتباة وملاحظة استجابات الطلاب حول تحديات النصوص المحددة للقراءة البيانية هو ما يحدد القرارات حول عملية تدريس القراءة والخبرات التى يجب إن يمر بها الطلاب .

وبالإضافة إلى ذلك يمكن للمعلمين أن يصمموا عملية التدريس بحيث تساعدهم من خلال تهيئة الطلاب للدخول إلى القراءة البيانية للنصوص المعقدة .

١- يمكن للمعلمين أن يجعلوا الطلاب يقرءون النصوص ذات المستويات المعقدة المتنوعة ، إن الطريقة الجوهرية للقيام بذلك هى من خلال تقسيم الموضوعات إلى مجموعات .
٢- أن يعتمد التدريب على النصوص الرئيسة المليئة بالتدرج فى مواد القراءة التى يمكن الوصول اليها وكذلك عملية التدريس التى يتم تكريسها للمخططات والمفردات الموضوعية الرئيسية فيمكن أن ترى على سبيل المثال (Richison , Hernandez , & carter , 2006) .
٣- ومن خلال المخططات السابقة فالنصوص تم جمعها لمساعدة الطلاب على التمهيد للغة والمعرفة التى هم بحاجة لقراءة النصوص المعقدة بنجاح .
٤- وتتضمن نقاط الدخول الأخرى قراءة النصوص المعقدة بصوت مرتفع للطلاب ، ويفضل ذلك التدريب العديد من طلاب المدارس الإعدادية (Ivey & Broaddus , 2001) حيث يساعد الطلاب على التعلم من خلال إعادة قراءة النصوص كشكل من المسودة الثانية . ويستطيع المعلمون أيضا دمج استراتيجيات التدريس مع بناء المعرفة (Learned , Stockdill , & Moje, 2011) مثل الاستراتيجيات التى تعمل على تعزيز مشاركاتهم فى القراءة البيانية خاصة عند قيامهم بالتعامل مع النصوص المعقدة .

• **نطاق النص (ارتباطه بميول الطلاب واهتمامتهم)**

إن الدافع والانخراط مع النص هى الجوانب الرئيسية لتعلم القـراءة والكتابـة للمراهقين (Guthrie & Wigfield , 2000 ; O'Brien & Dillon , 2008) ، وتعتـبر ملائمـة النصـوص للطـلاب العنصـر الأساسـى فـى تحقيـق الدافعيـة والانخراط مع النص (Guthrie , McRae , & Klauda , 2007). حيث يؤدى الطلاب بشكل جيد عندما يقرءون ما يشعرون بأنـه مـثير للاهتمـام وذو قيمـة ، وعندما يربطون ما يقرءونه بخبرات حياتهم الشخصية ، وبالنصوص الأخـرى ، وبمعرفتهم بالعالم الخارجى .

يحدد الملحق (ب) لوثيقة المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة قوائم بنماذج النصوص المتعددة التى تقترح درجة التعقيد المناسبة ، والجودة ، والنطاق الملائم لكل مستوى . ومن المثير للاهتمام فنحن نقوم بقراءة العديد من تلك النصوص خلال سنوات الدراسة الخاصة بنا منذ سنوات عديدة فمن المحتمل لمصممى المناهج الدراسية أن يقوموا بضم تلك الموضوعات الرئيسية فى تصميماتهم التدريسية . وقد يساورنا القلق من أن ذلك سوف يقلل فرص الطلاب من الانخراط مع القراءة البيانية للنصوص المعاصرة ذات الصلة ، تلك النصوص التى يجدها الطلاب مثيرة للدافعية وتساعدهم على الانخراط مع النص لأن محتواها يتماشى مع خبرات الأيام الحالية وأيضا تعدهم لقراءة متطلبات مجتمع اليوم .

إن تزويد الطلاب بالوصول إلى النصوص التـى يشـعرون بالشـغف لقراءتهـا تبقى هـى المبـدأ الفعـال فـى عمليـة التدريـس (Sturtevant et al ., 2006). وبناء علـى ذلـك فـإن تقـديم مجموعـة مناسـبة مـن النصـوص للشـباب للقيـام بـالقراءة البيانيـة يتضـمن الانتبـاة بجديـة لكلمـات الملحـق (ب) إلا وهــى أن عينـات النصـوص التاليـة لا تمثـل بوضـوح قائمـة القـراءة الكليـة أو الجزئيـة

(NGA , 2010b , p . 2) . إن المعلميين يستطيعون دمج معـرفتهم بمـا يجـده طلابهـم متعلقـا باهتمامـاتهم بجـودة وتعقيـد النصـوص الملائمـة عنـد اختيـار النصوص المختارة .

- **تدريس ما قبل القراءة**

عرف علم النفس المعرفـى الفهـم القرائـى علـى أنـه العمليـة التـى يـتم مـن خلالها الربط بين ماهو معروف مع مـا هـو جديـد ، وقـد عرضـت عديـد مـن الدراسـات التـى تؤيـد تلـك النظريـة فـى مجـال التعلـيم بصـفة عامـة مثـل (Bransford , Brown, &Cocking, 2000) ، وفـى مجـال القـراءة بصـفة خاصة مثل (Anderson, 1984). ووفقا لوجهة النظرتلك فإن القـراء يطـورون رؤياتهم من خـلال المـزج بـين معـرفتهم السـابقة والأفكـار والمعلومـات التـى يشتمل عليها النص ، ويقوم القراء باسترجاع ما يعرفونه بالفعل عـن الموضـوع وربطه بالنص الذى يقرءونه لفهم ما يعنيه المؤلف (Pressely & Afflerbach, 1996) .

وبالإضـافة إلى ذلـك فـإن العلمـاء الـذين يعملـون داخـل المنظـور الثقـافى الاجتماعى أظهروا مـدى هيمنـة القـراءة علـى السـياقات الاجتماعيـة ومفـاهيم تفاعلات نصوص المعرفة التـى أصـبحت أكثـر تعقيـدا (Scribner & Cole , 1981 ; Vygotsky , 1978) . ووفقا لوجهة النظر الثقافية الاجتماعيـة لمعرفـة القراءة والكتابة ، فإن القـراء يقومـون بعمليـة الفهـم القرائـى للـنص تمشـيا مـع طرقهم فى التفكير التى تم اكتسابها من خلال خـبراتهم الأكاديميـة ، والعائليـة ، والمجتمعية ، والثقافية الشعبية (Perry , 2012) . إن القـراء الـذين لا ينتظمـون فى المدرسة قد ثبت أن ممارساتهم لمعرفـة القـراءة والكتابـة تـؤثر علـى طـرق دمـج معـرفتهم السـابقة بالمعلومـات الجديـدة التـى يشـتمل عليهـا الـنص (Alvermann ,2001 ; Hull & Schultz ,2002) .

أثار بعض مؤلفى المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة الجدل عندما قاموا بالتقليل من قيمة مرحلة ما قبل القراءة التى تعتمد على المعرفة السابقة للفرد حيث إنهم يفضلون أن يقوم القراء بالقراءة البيانية للنصوص دون أى مساعدة لهم (Gewertz, 2012b) . ونظرا لأهمية الدور الهام الذى تلعبه المعرفة السابقة للقارىء أثناء القراءة ، فإن هذا التقليل يتعارض كثيرا مع نصائح مرحلة ما قبل القراءة الحالية فى الأدبيات المهنية وذلك بالإضافة إلى الممارسات اليومية داخل الفصول الدراسية .

وقد لفت (NewKirk 2012) انتباهنا عندما أشار إلى أن استخدام الشباب معرفتهم السابقة بعد القراءة فقط هو أمر غير إنسانى بالمرة حتى أنه أمر مستحيل وبالتأكيد ليس من الحكمة . وكان رأى (Shanahan 2012) ردا على ذلك أن تدريس ما قبل القراءة يجب أن يكون مختصرا ، واستراتيجيا ، وكاستجابة لتلبية احتياجات الطلاب . إن مساعدة الطلاب لربط طرق حياتهم اليومية للوصول إلى النص بطرقهم الأكاديمية هو ارتباط مثمر . إن عملية توجيه الطلاب ، واستراتيجيات ما قبل القراءة المستقلة ، مثل المراجعة ، والمحتوى المتوقع ، والهياكل التنظيمية ، تحديد ماهو بالفعل معروف وما هو غير معروف ، تحديد الأهداف ، ومعلومات وأفكار المعرفة المشتركة إنما هى على نفس درجة الأهمية عندما تقوم بالقراءة البيانية للنصوص المعقدة .

● القراءة والكتابة المنظمة

إن المنح الدراسية الحالية تُذكِّر التربويين بأن اهداف ومداخل عملية القراءة تختلف بإختلاف الموضوع (Moje, 2008 ; Shanahan, &Misischia, 2011) . إن المؤرخة التى قامت بدراسة حركة الحقوق المدنية للولايات المتحدة الأمريكية من المرجح أن تربط قراءتها البيانية للمقال «رسالة من سجن برمنجهام» (King, 1963) بالسرديات الكبرى التى تجمع قصص

مختلفة عن التفسيرات العالمية للأحداث فى ذلك الوقت والمكان (Wineburg, 1991) ، وبالمثل يمكن لعلماء الرياضيات والعلوم أن يندمجوا فى القراءة البيانية التى تختلف وفقا لمعرفتهم المحددة المنظمة ، والأهداف ، وطرق التفكير (Sfard, 2001 ; van den Broek, 2010).

إن المعلمين يقومون بعملهم بشكل جيد للاهتمام بالاختلافات المنظمة عندما يقومون بتصميم ممارسات القراءة البيانية . إن المتخصصين فى التاريخ والدراسات الاجتماعية ، والعلوم ، والمواد الفنية ، بالإضافة إلى المجالات الاخرى يقومون بتوظيف طرق القراءة البيانية الخاصة بكل مادة . وبجانب ما سبق ينبغى أن نكون حذرين من المعلمين الذين يخبروننا عن كيفية القيام بالقراءة البيانية للنصوص من خارج نظامهم مثل متخصصى اللغة الإنجليزية الذين يقدمون القراءة البيانية للنصوص التاريخية .

● مناقشة

إن مؤسسى النظريات التفسيرية على سبيل المثال (Mead, 1934) دعوا الى الانتباه إلى التأويلات المختلفة للمعانى ، فعلى سبيل المثال القراءة البيانية لـ« رسالة من سجن برمينغهام» لـ "Martin Luther King" ربما تشير إلى تفسير واحد للقارىء ألا وهو وصف شخص يدعى أرلير الذى يعرف الكثير عن حركة الحقوق المدنية ، ودكتور كينج الذى حكم عليه بالسجن ، ولكن الشخص الذى لديه معرفة عن التاريخ العنصرى للولايات المتحدة ربما يفسرالرسالة على نحو مختلف . وربما تختلف تلك التفسيرات بشكل كبير عن الغرض الرئيسى لدكتور كينج من كتابة تلك الرسالة أو غرض المعلم من الإشارة لها ، إلا أن تلك التفسيرات يمكن أن تكون قراءات ذات معنى إذا تقيد الطلاب بالنص على نحو مسئول من أجل الوصول إلى الادعاءات التفسيرية المبررة .

إن دمج القراءة الفردية مع توجيه الطلاب ومناقشات المجموعات الصغيرة يثمر عنها نتاج مفيد للشباب ليتعلموا أن يفكروا بأنفسهم فى تفسيرات النصوص ، وأن يلاحظوا سمات تفسيرات الآخرين للنص (Clark et al., 2003 ; Nystrand, 2006; Soter et al ., 2008) . إن دمج الطلاب فى القيام بمهام مفتوحة بدون تقديم إجابات بسيطة من شأنه أن يؤدى إلى إعدادهم لمتطلبات التفكير النقدى للمجتمع والاقتصاد العالمى اليوم .

تختلف القراءة البيانية التى ترتبط بأحكام ومناقشات الطلاب لتفسيرات النصوص عن توجيه المعلم للطلاب،ومناقشات الفصل كله التى تعزز الفردية، وتفسيرات النص التى يقدمها المعلم ، والممارسات المشتركة فى المدارس (Cazden, 2001) التى تتماشى مع بعض مفاهيم القراءة البيانية والتى من الممكن أن تؤدى إلى ارتباك بعض الطلاب . ويستطيع مطوروا المناهج الدراسية والمعلمون بدلا من ذلك تصميم ممارسات المناقشات التى تعزز الجهود التعاونية ، والمناقشات المفتوحة ، والنسخ المسئولة للقراءة البيانية التى تقبل وتوسع تصورات الطلاب (Pearson, Moje , & Greenleaf , 2010) وذلك بصورة جزئية لأن جمعية تقويم تحديد الاستعداد للتعليم الجامعى والحياة المهنية (PARCC) وجمعية تقويم الذكاء العام (S-BAC) لم يتم تقديمها بعد ، وهو الحدث الذى سيقدم جيلا جديدا من تفسيرات النص للمفاهيم التى يقودها النص .

- **تدريس الاستراتيجية**

وصفت أجيال من علماء اللغويات ، وعلماء اللغويات الاجتماعية ، وعلماء علم النفس الاجتماعى عملية تدريس اللغة على أنها تحتاج كلا من التعليم الصريح والتعليم الضمنى وكذلك الأصالة ، والممارسات الموقفية للتنوع فى الموقف التعليمى بحيث يعتمد على الطلاب ، والمهام ، والنصوص (Delpit,

1988; New London Group, 1996; Scribner & Cole, 1981) ، وأن الترابط الأمثل يعد بمثابة أرض خصبة للباحثين (Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007). وتؤكد الأبحاث المرتبطة ببرامج محو الأمية للمدارس الثانوية على تلك الحاجة (Langer, 2002) . وأن الأمر الواعد هنا هو أن تتيح المعايير الأساسية المشتركة للولايات المتحدة الفرصة للمعلم لدعوة الطلاب لمعالجة معايير القراءة البيانية الجديدة بالمداخل المتعددة والمتنوعة . وأن تعليم الطلاب كيفية تحليل الأسئلة القائمة على النص وتقديم نوعا من الدليل الذى هم بحاجة إليه لإجابة تلك الأسئلة إنما يبدو أمرا حاسما .

ونحن متفائلون من التركيز الذى توجهه القراءة البيانية إلى لغة النصوص . فسوف يركز الطلاب على الكلمات المحددة التى استخدمها المؤلف لتحقيق أهدافها ، وكيف قام المؤلف بتنظيم عروضها ، ولماذا يتم إدراج بعض المحتويات ولا يتم إدراج محتويات أخرى . إن دراسة لغة النصوص من خلال أنواع النصوص المتعددة فى الدراسة الأدبية هو بمثابة أمر واعد (Kamil, 2011) ، وتميل الكفاءات والاندماج فى معرفة القراءة والكتابة الأكاديمية إلى التحسين عندما يستطيع الطالب توظيف الاستراتيجيات المستقلة لتنفيذ تلك الدراسة (Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012). وذلك بالإضافة إلى تطبيق مبادىء القراءة البيانية فى كل من النصوص المنشورة والنصوص التى ينتجها الطلاب يعد أمرا به الكثير من الإمكانات ، ويمكن تعليم الطلاب القيام بالقراءة البيانية لكل من النصين بنفس الطرق ، وذلك بناءا على العلاقات بين القراءة والكتابة (Graham & Hebert, 2011) .

• كلمة ختامية

وكما ستظهر لنا العبارات التالية ، فتمثل المعايير الأساسية المشتركة للولايات توجيهات واضحة مرتبطة بمخرجات المتعلم ، وعلى الرغم من ذلك

فإن الطـرق التـى يسـاعد بهـا المعلـم المـتعلمين لتحقيـق المعـايير هـى طـرق مفتوحة للحكم المهنى :

١- المعلمون أحرار في إمداد الطلاب بأى من الأدوات والمعرفة التى يحددها حكمهم المهنى وخبراتهم بأنها أكثر الوسائل المساعدة فى تلبية الأهداف التى أرستها المعايير (NGA, 2010a p.4).

٢- إن المعايير الخاصة بكل مرحلة قد حُدِّدت لكنها ، لم تحدد المواد التعليمية وطرق التدخل اللازمة لتقديم الدعم للطلاب أصحاب المسويات الأعلى أو الأقل من توقعات تلك المرحلة (NGA, 2010a , p.6).

٣- إن المعاييرو القرارات حول ماذا وكيف تدرس للولايات ، والمناطق ، والمدارس بشكل واضح وضعت فى صورة مرنة (NGA, 2010c) .

إن الغرض من تلك المقالة هو تشجيع المعلم ليتمكن من إصدار الأحكام المهنية المتعلقة بالتخطيط لعملية التدريس لمساعدة الطلاب على الاندماج فى القراءة البيانية الهادفة . كما اقترحت عبارة Bacon أن تلك القراءة هى عنصر واحد فى عملية التنور التى تستحق اهتماما فى العملية التعليمية . ونحن نشعر بالتفاؤل عندما نرى زملاءنا يندمجون فى القراءة البيانية فى هذا الصدد ، ويقومون بتجريب الطرق التدريسية لمساعدة الطلاب على فهم المعانى والفوائد المتعددة للقراءة البيانية . إن مثل هذه الأنشطة هى ما تعطينا الأمل بأن مصطلح القراءة البيانية لن يصبح إشارة عادية للممارسات التى هى فى الحقيقة تطور من تعليم القراءة والكتابة التى يحتاجها الشباب .

ملحق (٣)

رؤى معاصرة في قضايا التعليم

[١] شجعي طفلك على الاستذكار بمفرده



عزيزتي الأم إن رفض طفلك لمساعدتك في المذاكرة هو أحد الأمور الصحية التي ينبغي عليكِ تشجيعها، ومن ناحية أخري فالاستقرار الأسري ووجود المعلم الواعي الذي يعرف كيف يتعامل مع الطفل من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي وتنمية إبداعاتهم .

وأشار د . فتحي علي يونس أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس ورئيس الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، إلى أن نشأة الطفل في أسرة مستقرة منذ الصغر وإلى أن يصبح مسئولا عن أسرة يساعده على الإبداع والنجاح في العمل ، مضيفا أن دور المدرس الأساسي ليس التعليم فقط ، فهو في جميع دول العالم يقوم بدور أساسي وهو العمل على تفتيح مدارك التلاميذ ، ولكن للأسف في مدارسنا إذا تقدم التلميذ خطوة لا يجد من يشجعه ، فكل المدرسين المصريين يفتقدون بعدا أساسيا في التعليم ؛ وهو التشجيع والإثابة والتغاضي عن الأخطاء البسيطة ؛ أي عندما يتقدم الطفل يجب أن نشجعه بدلا من أن نحبطه ، فالأطفال في السن الصغيرة حساسون لما يسمعون من مدرسيهم تعليقا على تطبيقاتهم ، وعلينا استثمار ذلك بشكل إيجابي حتى يشب الأبناء على حب المدرسة والنظر إليها على أنها حديقة

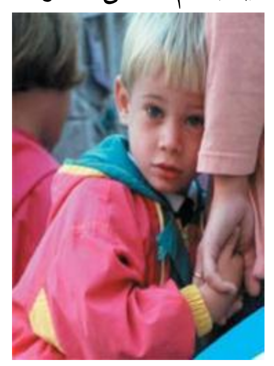
ومجالا للمرح والمتعة ، ومثالا علي ذلك أننا نلاحظ أن أي إنسان يسافر بأولاده ـ الذين كانوا يكرهون المدرسة في مصر ـ إلي الخارج نجدهم يعتبرون يوم الأجازة هناك يوما غير سعيد لأنهم وجدوا الدراسة مرتبطة بالبهجة والحرية والمرح ، فمن الطبيعي أن يميل الإنسان إلى من يشجعه ويهرب ممن يعوقه .

هذا بالنسبة للمعلم ، أما بالنسبة للأسرة ودورها في مساعدة الأبناء في الدراسة ، فينبغي أن تدرب أبناءها ، حتى في مرحلة رياض الأطفال ، علي أن يستقلوا في أعمالهم المدرسية وهذا لا يمنع الأبوين من التنبيه أو التصحيح ، مع تشجيع الأطفال علي تنظيم وقتهم .

ويؤكد د . فتحي كما ذكرت جريدة «الأهرام» أن في كل دول العالم يبدأ الأطفال في الاستقلال في الدراسة بأنفسهم في سن صغيرة جدا ، وحين ينفر الطفل من مذاكرة الأم فهذا يعتبر ظاهرة صحية علي عكس ما هو شائع ، فالمشكلة في مصر هي أننا لا نبني شخصية الطفل بل نربيه علي الاعتماد علي الأسرة وعدم ترك المجال للإبداع ؛ لذا ينبغي أن يقتصر دور الأبوين علي أمرين ؛ أولهما متابعة الأطفال مع المدرسة(ماذا أخذ؟ وما المطلوب منه من مذاكرة؟) والأمر الثاني هو ترك الفرصة لهم ليتعلموا بأنفسهم ولا يعتمدون علي المدرس الخصوصي الذي يعتبر قاتل للشخصية الإبداعية ، فكيف ندفع الأبناء إلي الدروس الخصوصية ثم ننتظر منهم أي نوع من أنواع الإبداع؟!

[٢] تعلم اللغات الأجنبية في سن مبكرة يؤثر على اللغة الأم

المصدر : مجلة نصف الدنيا بقلم : أمل الشريف



يؤكد الدكتور فتحي يونس «أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة عين شمس ورئيس الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة» أن كل الأمم الأخرى حريصة على لغاتها وأشار إلى أن وزارة التعليم في إنجلترا أصدرت منذ ثلاث سنوات تقريباً قرارا بتأخير تعليم اللغات الأجنبية للأطفال الإنجليز حتى سن الحادية عشرة لعدة أسباب أولها : تأكيد إلمام الأطفال بلغتهم القومية باعتبارها أساس الهوية الوطنية ، والتي تشكل الحد الأدنى للتواصل بين أفراد الأمة الواحدة .

أما السبب الثاني فيوضح الدكتور يونس أنه يتمثل في كون اللغة القومية هي التي تبني الفكر والمعارف ، وإلمام الأطفال بها والتمكن منها في سن صغيرة مما يساعدهم على التفاعل مع من حولهم ، واستقبال المعلومات والمعارف وفهمها فهما جيدا والتعبير عنها بصورة واضحة .

كما أن جميع برامج تعليم اللغات القومية في الصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الابتدائية تحرص على تعليم اللغة الأم والاهتمام بها .

وأكد يونس أن تعلم اللغات الأجنبية فى سن صغيرة يؤدي إلى الخلط فى المفاهيم بين اللغة القومية واللغة الأجنبية خصوصا إذا كانت اللغات الأجنبية من عائلة لغوية تختلف شكلا وموضوعا عن اللغة القومية .

فمثلا إذا سألت طفلا عن الرقم المكتوب أمامه وهو ستة وتقول له : انطق هذا الرقم فيقول في أغلب الأحيان SIX بدلا من ستة لسيطرة اللغة الأجنبية في المراحل الأولي من التعليم علي اللغة العربية ، وهذا الخلط يؤدي إلي إرباك الأطفال ويعوق تعلمهم ويؤدي في معظم الأحيان إلي ضعف السيطرة علي اللغتين القومية والأجنبية ، فلا هو أتقن لغته ولا اللغة الأجنبية .

* * *

[٣] التعليم المصري في انتظار ثورة

المصدر : الأهرام اليومى بقلم : وجية الصقار



الطالب والمدرس والفصل الكل فى حاجة إلى إعاده نظر

يرى الدكتور فتحي علي يونس أستاذ المناهج بجامعة عين شمس أن هناك ضرورة تغيير في العملية التعليمية منطلقا من فكر الثورة التي تهدف للإصلاح والتنمية والبحث عن مستقبل مشرق للأجيال ، والتركيز على الإيجابيات الممكنة في الوضع الحالي لإحداث تغييرات في الأساليب التربوية ، والتركيز على العمل الجماعي وبث الروح في الأداء لإيجاد جيل مترابط ومتكامل ، وهو فكر عالمي للتنمية بالجماعة ؛ فالكل يعمل ويدعم ليظهر هذا الفكر في المشروعات والقضايا الوطنية .

وأضاف أن التعليم بالمدارس ليست مشكلته الأولى في تحصيل العلم فقط ، ولكن في اكتساب السلوك الإيجابي من خلال تطبيق الأساليب الحديثة في التعليم وإدخال القراءة الحرة ضمن حصص الدراسة على اعتبار أنها مصدر أساسي للثقافة والتعلم ، وأن ترصد لها درجات تشجع عليها وليس مجرد شعارات نرفعها ؛ إضافة لدور المدرسة الأساسي للنهوض بالبيئة المحيطة فيكون لها دور في تنمية هذه البيئة من خلال التلاميذ والمدرسين .

وقال إن إسهام المدرسة في النهوض بالبيئة يتيح أيضا انتشار الأخلاق العملية بدلا من الكلام عن المثالية المطلقة التي تكون مجرد كلمات ؛ إذ ثبت

أن مشـروعا مثـل النظافـة يسـهم في الحفـاظ علـى الصـحة ويزيـل الإحسـاس بالاكتئاب .

وأشار إلى ضرورة أن يكون هناك تنوع في المناهج بحيث يتاح للطالب أن يختار المنهج ، والتخصص المناسب فليس معقولا أن يكون نفس الكتاب بنفس المنهج مطروحا في أنحاء مصر لسنين طويلة ، مما يقتل روح الفكر والابتكار فلننظر مثلاً إلى دولة بريطانيا ، فهي برغم تقدمها الشديد في التعليم غير راضية عنه وتبدأ فيها الدراسة صباحا بالقراءة الحرة من الكتب أو المجلات بالحصة الأولى ، وتركز على قدرات الفهم والتصرف ، والخيال وإثارته من خلال المعلم ، وهذا يسوقنا لضرورة التغيير في طرق التدريس فلابد أن يناقش التلميذ فيما قرأه ويسجل اعتراضه علي أي فكرة في الموضوع و(التعليق عليه) ؛ أي أن الهدف هو تنمية الفكر وليس تلقي المعلومات .

وهنا نشير إلى تجربة مصرية مهمة كان ينبغي أن تستمر وهي تجربة المدارس النموذجية التي أنشئت في ثلاثينيات وأربعينيات القرن الماضي ، وكان حقيقياً وليس مجرد شعارات نستخدمها الآن ؛ حيث كانت المدرسة جاذبة للطالب تحظى باهتمامه واحترامه ، وكان المدرس يقرأ ويبحث ويعيش حياة علمية تسهم في النهوض بالأجيال ، وكانت فكرة الجودة منتشرة على مستوى المجتمع والتعليم والمناهج ، فليست الجودة مجرد أوراق ومستندات ؛ فالحقيقة الآن أنه لا توجد مدرسة واحدة طبقت الجودة برغم وجود هيئة الجودة التابعة لرئاسة الوزراء منذ ٣ سنوات والكل يعمل بالأوراق والكلام دون عمل حقيقي ميداني .

وأخيراً أشار د . يونس إلى ضرورة النهوض بالمدرس وإعداده جيدا لأنه مسئول عن مستقبل الوطن .

* * *

[٤] توحيد مناهج التعليم بوابة الدخول لتحقيق وحدة العرب

القاهرة ـ مكتب اليوم ـ محمد أبو شعيشع

حول إمكانية توحيد المناهج التعليمية وهل هي السبيل إلى الوحدة العربية التي فشلت الجهود السياسية في تطبيقها حتى الآن؟ وهل العصر الحالي مهيأ لتطبيق هذه الفكرة أم أن هناك ما يحول دون تنفيذ ما يتعلق بتوحيد المناهج التعليمية في عصرنا الحالي ؟!

وفي رأي الدكتور فتحي علي يونس أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة عين شمس : أن هناك أجزاءً أو قضايا وأبعادا مختلفة من الممكن توحيدها وأبعادًا أخرى يصعب توحيدها على الرغم من أن كل الدول العربية تخضع لعموميات ثقافية مثل اللغة والدين فمن الممكن تعليم اللغة القومية وأن توحَّد فيها المعايير أو المهارات الأساسية التي يجب أن تصل للطالب في المراحل المختلفة ، وكذلك في الدين من الممكن توحيد المنهج باسترشاد القضايا التي تقدم من التوجهات العامة في التربية الإسلامية وكذلك في العلوم ممكن ؛ وذلك لأن العلوم لا وطن لها فمن الممكن أن توحد مناهجها .

ولكن التوحيد لا يمكن أن يكون توحيدا كاملا ؛ لكن من الممكن أن يختلف في الأمثلة والمحتوى المقدم لوجود اهتمامات وأولويات لقضايا معينة في كل مجتمع عربي ؛ أي علينا أن نوحد المعايير التي تقوم في ضوئها المهارات الأساسية للعلوم المختلفة .

التركيز على نقاط الاتفاق بدلا من تكريس الاختلاف

ويطالب الدكتور فتحي يونس بتوحيد الرؤى السياسية والتوجهات الدولية والاتفاق على الأولويات ، فالجامعة العربية منذ أن أنشئت لم تستطع تحقيق أي تقارب ، ويطالب بأن تكون هناك معايير قومية تتفق عليها الدول العربية وتتبادل من خلالها الخبرات .

وأهم شيء للتقريب في نظره هو ألا نتحدث في نقاط الاختلاف ، ولكن نتحدث في نقاط الاتفاق لأن الدول الأوروبية تختلف فيما بينها ، لكنها تحرص على تعميق التكامل فيما بينها .

[٥] المعيار الخاطئ في حساب الأخطاء في الإملاء وسببه

يرى الدكتور فتحي علي يونس ، في كتابه « تعليم اللغة العربية للمبتدئين ؛ الصغار والكبار » ص ٤٩١-٤٩٢ تحت عنوان « كيف يُقوَّم موضوع الإملاء؟ » : (عادة ما يُقوِّم المدرسون موضوعَ الإملاء بوضع خط تحت الخطأ الهجائي ، ويجمعون هذه الأخطاء وتُطرَح من الرقم ١٠ ؛ لتكون الأخطاء بسط الكسر ورقم ١٠ مقام الكسر ، فلو فرضنا أن تلميذًا أخطأ في ٩ كلمات تكون درجته ١٠/١ ، إن هذا الإجراء ليس له أساس علمي ؛ لذا يلجأ المدرِّبون حديثًا إلى أحد الأسلوبين الآتيين في التقويم :

الأسلوب الأول :

يُملَّى التلميذ القطعة الإملائية التي بها مثلاً ١٠ كلمات يُراد اختباره فيها ، فإذا أخطأ التلميذ في واحدة من هذه الكلمات تُطرَح من الرقم ١٠ ، وهي عدد الكلمات الإملائية .

الأسلوب الثاني :

يُحسَب عدد كلمات القطعة ، وليكن ١٠٠ كلمة ، فإذا أخطأ التلميذ في كلمة تُخصَم من ١٠٠ ؛ لذا يكون مقام البسط ١٠٠ ، والبسط هو عدد الكلمات التي لم يُخطئ فيها التلميذ .

* * *

المراجع

أولاً : المراجع العربية

١- إبراهيم أنيس : **طرق تنمية الألفاظ في اللغة** ، القاهرة ، معهد البحوث والدراسات العربية (١٩٦٦م).

٢- أبو الفتوح رضوان : **منهج المدرسة الابتدائية** ، الكويت ، دار القلم (١٩٧٣م).

٣- أحمد مختار عمر : **محاضرات في علم اللغة** ، القاهرة ، مطبعة دار العلوم (١٩٦٧م).

٤- أرنولد جزل وآخرين : **الطفل من الخامسة إلى العاشرة** ، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد ، الجزء الأول ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر (١٩٥١م).

٥- السعيد محمد بدوي : **مستويات العربية المعاصرة** ، القاهرة ، دار المعارف (١٩٧٣م).

٦- بياجيه : **اللغة والفكر** ، ترجمة أحمد عزت راجح ، القاهرة ، مكتبة مصر (بدون تاريخ).

٧- جوزيف فندريس : **اللغة** ، ترجمة محمد القصاص وعبدالرحمن الدواخلي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية (١٩٥٠م).

٨- جامعة الدول العربية ، **المؤتمر الثقافي العربي الأول** ، السفر الأول ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر (١٩٤٨م).

٩- ____________ ، **عقد حلقة لدراسة موضـوع حصـر حصـيلة الألفـاظ والمفاهيم التي يتلقاها التلاميـذ فـي المرحـلـة الابتـدائيـة** ، القـاهــرة ، (٣ ديسمبر ١٩٦٦م).

١٠- ____________ ، **خطوات العمل المقترحة لحصر الألفاظ والمفاهيم التي يستخدمها التلميذ في المرحلة الابتدائية** ، القاهرة (بدون تاريخ).

١١- ستيفن أولمان : **دور الكلمة في اللغة** ، ترجمة كمال محمد بشر ، الطبعة الثانية ، القاهرة مكتبة الشباب ، (١٩٦٩م).

١٢- سوزان أيسز : **الطفل في المدرسة الابتدائية** ، ترجمة محمد مختار المتولي ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة وانشر (١٩٤٥م).

١٣- سيد غنيم : **اللغة والفكر عند الطفل ،** عالم الفكر ، (ابريـل ، مـايـو ، يونيو ،١٩٧١م).

١٤- صالح الشماع : **اللغة عند الطفل** ، القاهرة ، دار المعارف (١٩٥٥م).

١٥- عبدالله درويش : **المعاجم العربية** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية (١٩٥٦م).

١٦- عبد العزيز عبد المجيد : **اللغة العربية : أصولها النفسية وطرق تدريسها** ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار المعارف (١٩٥٢م).

١٧- عبد العزيز القوصي وآخرين : **اللغة والفكر** ، القاهرة ، المطبعة الأميرية (١٩٤٨م).

١٨- عبد المنعم سيد عبد العال : **معجم الألفاظ العامية المصرية ذات الأصول العربية** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية (١٩٧١م).

١٩- فؤاد البهي السيد : **اللغة الأساسية** ، مجلة مجمع اللغة العربية ، الجزء السابع والعشرون (فبراير ١٩٧١م).

٢٠- فتحي علي يونس : **الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوءها** ، رسالة دكتوراه ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس (١٩٧٤م).

٢١- فاخرعاقل : **المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية في الأجزاء الثلاثة التي تلي الألفاء** ، دمشق ، طبع ونسخ سلامة الياقي (١٩٥٣م).

٢٢- كمال محمد بشر : **دراسات في علم اللغة** ، القسم الأول ، القاهرة ، دار المعارف (١٩٦٩م).

٢٣- محمد قدري لطفي : **تعليم اللغة القومية** ، الطبعة السادسة ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر (١٩٥٥م).

٢٤- محمد محمود رضوان : **تعليم القراءة للمبتدئين** ، القاهرة ، مكتبة مصر (١٩٥٨م).

٢٥- ــــــــــــــــ : **الطفل يستعد للقراءة** ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار المعارف .

٢٦- محمد مختار المتولي : **الطفل في المدرسة الابتدائية** ، القاهرة ، مطبعة التأليف والترجمة والنشر (١٩٤٥م).

٢٧- مصطفى سويف : **الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي** ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، دار المعارف (١٩٥٥م).

٢٨- محمود رشدي خاطر : **قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية** ، سرس الليان ، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي (١٩٥٥م).

٢٩- ــــــــــــــــ : **كتب تعليم القراءة والكتابة** ، القاهرة ، دار المعارف (١٩٥٨م).

٣٠- منصور سعد السحيمي (٢٠٠٩م) : **العلاقة بين أنماط التراكيب وفهم النص** دراسة نظرية تطبيقية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية دار العلوم ـ جامعة القاهرة.

٣١- نفوسة زكريا سعيد : **تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر** ، الطبعة الأولى ، الاسكندرية ، مطبعة دار نشر الثقافة (١٩٦٤م).

٣٢- نوري جعفر : **الفكر : طبيعته وتطوره** ، الطبعة الأولى ، بيروت ، مطبعة دار الكتب (١٩٧٠م).

٣٣- نوال محمد عطية : **أثر التدريب على تكوين المدرك الكلي عند تلاميذ المرحلة الأولى** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس ـ (١٩٦٤م).

٣٤- ــــــــــــــ : **التمايز السيمانتي كمقياس للاتجاهات** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس ـ (١٩٧١م).

٣٥- وزارة التربية والتعليم : **حصيلة الألفاظ والمفاهيم التي يتلقنها التلاميذ في المرحلة الابتدائية** ، القاهرة ، تخطيط التعليم الابتدائي. (بدون تاريخ).

٣٦- ــــــــــــــ : **دليل تقويم التلميذ في المرحلة الابتدائية** ، القاهرة ، مطابع أخبار اليوم (١٩٦٠م).

٣٧- وزارة الدولة المكلفة بالشئون الثقافية والتعليم الأهلي : **المعجم الأساسي لتلاميذ المدارس الابتدائية بالمغرب** ، الرباط ، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب ، (آزار ١٩٦٩م).

٣٨- ويلارد الزبيري : **تقدم التلميذ في المدرسة الابتدائية** ، ترجمة محمد خليفة بركات ، القاهرة ، دار النهضة العربية (بدون تاريخ).

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1- Billows F.L. **The Techniques of Language Teaching ,** London . Longmans .Green andCo.Ltd .(1961).

2- Bond Guy .L .and Eva Bond . **Teaching the Child to read** .3rd. Ed ,New York, the Macmillan Co.,(1966).

3- Brooks Nelson . **Language and language learning** . New York , Harcourt , Brace and world , ING (1966).

4- Bruner J.and J. **Good now and George A. .A Study Of thinking**. New Youk , John Wiley and Sons , INC (1956).

5- Carroll John .B . **Language and thought .** New Jersy . Prentice Hall , INC , Englewood Cliffs , (1964).

6- Crosby Muriel . **Curriculum Development** .Boston , D . C . Heath and Co . (1964).

7- De Cecco John .P. **The Psychology of Language Thought and Instruction** . New York , Holt , Rinehart and Winston . INC (1967).

8- Durell Clement V. **Readable Relativity .**NewYOrk , Harper and Row (1966).

9- Gesell A .and Others . **The First Five Years of life** , London , Methuen and CO.Ltd.(1940).

10- Gesell A .and Frances L.and Louis Bates . **The Child from Five toTen** . New York , Harper and Brothers Publishers (1946).

11- Gillil and Jon , **Readability** .London , the University of London Press (1972).

12- Gray W . **the Teaching of Reading and Writing** . Glenview , Scot Foresman and Co . (1969).

13- Greene Harry A. and Walter T .Petty . **Developing Language Skills in the Elementary School** .New Youk ,Allyn , and Bacon , INC(1959).
14- Hester B. Kathleen . **Teaching Every Child to read** . Second Edition , New York , Harper and Row (1964).
15- Khater M.R . **An Evaluation of Oral Language Programs in the Primary Grades** .A dissertation submitted for the Degree of Master of Arts , Chicago , Illenois (September 1949).
16- KlareGeorge .R . **The Measurement of Readability** . A mes , Iowa , the Iowa State University Press (1963).
17- LotfiM.k. **Changes needed in Egyptian School Readers to Increase their Value as media of instruction** . A dissertation submitted for the Degree of Doctor of philosophy . , Chicag , Illinois (December 1948).
18- McNally J.and W. Murray . **Key Words to Litercy and the teaching of reading .**London , Schoolmaster Publishing Co. (1968).
19- Ogden K .C .and I . A . R ichards . **The meaning of meaning .**London ,Kegan Paul , trench , Trubner and Co .Ltd . (1938).
20- Ogden C .K . **Basic English** .London ,Kegan Paul , Trench , Trubner and Co . , Ltd . (1944).
21- Piaget Jean . **The Language and Thought of the Child** .London ,Kegun Paul , trench , trubner and Co . , Ltd . (1932).
22- Radwan M. M. **the speech Vocabulary of Egyptian children entering school** , A thesis Presented for the Degree of Master of Arts . London , the University of London (May 1952).
23- RommetvitRagnar .**Words , meanings and Messagea** . New York ,Acadamic Press (1948).
24- Staats W. **Arthur Learing , Language and Cognition** , New York , Holt , Rinehart , and Winston INC (1968).

25- Thorndike Edward .L .and Irving Lorge . **The teachers Word book of 30,000 words** . New York , Bureau of Publications , Teachers College , Columbia University (1944).

26- Vygotsky L. S .**Thought and Language** . New York , the Massachusetts . Institute of technology , (1962).

27- Vernon Philip , **Vocabulary of Scottish Children entering Kindergarten** (1950).

28- Watters Garntte and S .A. Caurtis . **A picture Dictionary for children** .New York ,Grasset and Dunlop ., (1949).

29- Watts A.F . **The language and mental development of children**.London , George G . Hossap and C O. Ltd .(1964).

30- Yoakam G . **Basal Reading Instruction** , New York ,Mcgraw Hill Book , INC (1955).